



**Ana Filipa de
Azevedo Santos
Silva**

**Educar para os direitos linguísticos e literatura para
a infância.**



**Ana Filipa de
Azevedo Santos
Silva**

Educar para os direitos linguísticos e literatura para a infância.

Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus avós, aos meus pais e à
minha irmã, meus primeiros Educadores....

O júri

Presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá
Assistente Convidada da Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico do Porto

Prof.^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro (orientadora)

Agradecimentos

Todo este trabalho foi fruto de uma construção que exigiu muito esforço e dedicação. Tal não seria possível sem o apoio incondicional de todos aqueles que fizeram parte deste tão desejado percurso. Assim, quero expressar o meu profundo e sentido agradecimento:

À minha orientadora, Doutora Ana Isabel Andrade, pelo apoio prestado e pela constante disponibilidade, pelas palavras de incentivo, por acreditar em mim e, principalmente, por toda a confiança e força que sempre me transmitiu.

Às crianças que enriqueceram o meu percurso de estágio, por todos os sorrisos, palavras e abraços que sempre me motivaram para a concretização deste sonho, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e que me fizeram crescer, enquanto profissional e como ser humano.

À professora Cristina Ângelo por me ter recebido na sua sala e me ter dado oportunidade de conhecer em mim, uma paixão até então desconhecida.

Às professoras e colegas de seminário, por terem estado sempre presentes e por todas as palavras de incentivo e motivação que me permitiram melhorar o meu trabalho.

Aos meus pais e à minha irmã, por terem sempre uma palavra de força para me darem, que me encorajaram a nunca desistir deste meu sonho.

À minha colega de curso e amiga Vânia, pelo constante incentivo que me motivou a dar este passo, pela paciência em ouvir-me e, acima de tudo, por nunca me ter deixado desistir.

Ao meu marido Luís, por ter estado incondicionalmente ao meu lado, por todo o amor e dedicação, por todos os abraços que me fizeram nunca baixar os braços, pelas longas horas em que me acompanhou na construção de materiais didáticos e, principalmente, pela paciência que teve comigo ao longo deste percurso.

À minha Carolina, que estando ainda dentro da minha barriga, me acompanhou na última fase deste percurso e que veio acrescentar à minha vida o que faltava para ser plenamente feliz e realizada.

palavras-chave

Educação para a diversidade linguística e cultural; educação para os direitos; literatura para a infância; direitos linguísticos.

resumo

Face às crescentes alterações que se fazem sentir na nossa sociedade, marcada pela diversidade de línguas e culturas, o presente trabalho surge com o intuito de compreender como podemos educar para a diversidade linguística e cultural. Pretende igualmente alertar para a importância de uma educação para os direitos, através do recurso à literatura para a infância. Desta forma, foi desenvolvido um projeto de intervenção-investigação com alunos do 1º ano de uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, projeto esse intitulado “*Direito a direito, melhor vos aceito!*”.

Este projeto baseou-se numa metodologia qualitativa de tipo investigação-ação e pretendeu responder à questão: “*Como promover a educação para os direitos linguísticos, através da literatura para a infância, no 1º Ciclo do Ensino Básico?*”.

Com base nesta questão definiu-se os seguintes objetivos: compreender como se pode educar para os direitos linguísticos através da literatura para a infância e analisar práticas de educação para a diversidade nos primeiros anos de escolaridade.

Os dados que resultaram da implementação do projeto foram recolhidos através de observação participante, de registos fotográficos e da videogravação das sessões e também de registos individuais dos alunos.

Após a realização de uma análise de conteúdo dos dados recolhidos, foi-nos possível concluir que os alunos envolvidos no projeto demonstraram interesse e curiosidade relativamente à temática da diversidade, assim como também se mostraram interessados e empenhados em todos os momentos de (re) descobrimento dos direitos humanos, dos direitos das crianças e dos direitos linguísticos. Os alunos evidenciaram ainda atitudes de respeito e valorização pelo Outro, reconhecendo-se como seres de direitos, apesar de todas as diferenças que os caracterizam individualmente.

Em conclusão, tecemos algumas considerações sobre os contributos deste projeto para os alunos no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização do Outro e dos direitos e para o enriquecimento do percurso pessoal e profissional da professora estagiária.

keywords

Education for linguistic and cultural diversity; education for rights; children's literature; language rights.

abstract

Given the increasing changes that are felt in our society, marked by the diversity of languages and cultures, this paper comes in order to understand how we can educate for linguistic and cultural diversity. It also aims to draw attention to the importance of education for rights, through the use of children's literature. Thus, it developed an intervention-research project with pupils of the 1st grade in a class of Primary School, "Right to right, we better accept you."

This project was based on a qualitative methodology of research-action type and intended to answer the question: "How to promote education for language rights through children's literature in Primary School?".

Based on this question we defined the following objective: to understand how we can educate for linguistic rights through children's literature and analyze educational practices for diversity in the early years of schooling.

The data that results from the implementation of the project was collected through participant observation, photographic records and video recording of the sessions and individual records of the pupils.

After conducting a categorical analysis of the data collected, we were able to conclude that the pupils involved in the project showed interest and curiosity regarding the theme of diversity, and also were interested and committed at all times to (re) discovery of human rights, children's rights and language rights. The pupils also showed attitudes of respect and appreciation on the Other, recognizing themselves as a being rights, despite all the differences that characterize the individual.

In conclusion, we weave some considerations on the contributions of this project for pupils in developing attitudes of respect and appreciation for the Other and for the enrichment of personal and professional career of a trainee teacher.

Palabras clave

Educación para la diversidad lingüística y cultural; educación para los derechos; literatura infantil; derechos lingüísticos.

Resumen

Debido las crecientes alteraciones que se sienten en nuestra sociedad, marcada por la diversidad de lengua y culturas, el presente trabajo surge con el intuito de comprender como podemos educar por la diversidad lingüística y cultural. Pretende también alertar por la importancia de una educación para los derechos, a través del uso de la literatura infantil. Por lo tanto, se desarrolló un proyecto de investigación-intervención con los alumnos del 1er grado en una clase del 1er Ciclo de la Educación Básica, proyecto este titulado "*Derecho a derecho, mejor te acepto!*".

Este proyecto se basa en una metodología cualitativa de la acción de tipo investigación-acción y ay intentado responder a la pregunta: "*¿Cómo promover la educación para los derechos lingüísticos a través de la literatura infantil en el 1er ciclo de la educación básica?*".

Con base en esta pregunta se define el siguiente objetivo: entender cómo podemos educar a los derechos lingüísticos a través de la literatura infantil y analizar las prácticas educativas para la diversidad en los primeros años de escolarización.

Los datos resultantes de la ejecución del proyecto se recogieron a través de la observación participante, de registros fotográficos y de grabación en vídeo de las sesiones, así como los registros individuales de los alumnos.

Después de realizar un análisis categórico de los datos recogidos, pudimos llegar a la conclusión de que los estudiantes que participan en el proyecto mostraron interés y curiosidad con respecto al tema de la diversidad, y también estaban interesados y comprometidos en todo momento para el (re)descubrimiento de los derechos humanos, los derechos del niño y los derechos lingüísticos. Los alumnos también mostraron actitudes de respeto y aprecio por el Otro, el reconocimiento de los derechos de los seres, a pesar de todas las diferencias que caracterizan al individuo.

En conclusión, hacemos algunas consideraciones sobre las contribuciones de este proyecto para los alumnos en el desarrollo de actitudes de respeto y aprecio por el Otro y para el enriquecimiento de la trayectoria personal y profesional de un profesor en formación.

Mot-clés

Éducation à la diversité des langues et des cultures; éducation aux droits humains; littérature pour l'enfance et la jeunesse ; droits linguistiques.

Résumé

Compte tenu des changements qui se font sentir de plus en plus dans notre société, marquée par la diversité des langues et des cultures, ce document vient pour nous aider à comprendre comment nous pouvons éduquer pour la diversité linguistique et culturelle. Il vise également à attirer l'attention sur l'importance de l'éducation pour les droits, par l'utilisation de la littérature pour enfants. Ainsi, un projet de recherche-intervention avec les étudiants de la 1^{ère} année dans une classe du 1^{er} cycle d'enseignement basique, intitulé «Droit aux droits, mieux je vous accepte" à été développé.

Ce projet a été basé sur une méthodologie qualitative du type investigation/action et à prétendu répondre à la question: «Comment promouvoir l'éducation pour les droits linguistiques à travers la littérature pour enfants dans le 1^{er} cycle d'enseignement basique?". Basé sur cette question l'objectif suivant a été défini: comprendre comment nous pouvons éduquer pour les droits linguistiques à travers la littérature pour enfants et d'analyser les pratiques éducatives pour la diversité dans les premières années de scolarité. Les données résultant de la mise en œuvre du projet ont été recueillies par une observation participante, par documents photographiques et l'enregistrement vidéo des sessions et encore par les dossiers individuels des élèves.

Après avoir effectué une analyse catégorielle des données recueillies, nous avons pu conclure que les étudiants impliqués dans ce projet ont démontré l'intérêt et curiosité concernant le thème de la diversité, et ont également été intéressées et engagés en tout temps dans la (re) découverte des droits de l'homme, des droits des enfants et des droits linguistiques. Les élèves ont également démontré des attitudes de respect et de reconnaissance pour l'Autre, en reconnaissant que les droits des êtres, malgré toutes les différences qui caractérisent l'individu.

En conclusion, nous tissons quelques considérations sur les contributions de ce projet pour les élèves dans le développement d'attitudes de respect et d'appréciation pour les autres et pour l'enrichissement de la carrière personnelle et professionnelle d'un enseignant stagiaire.

Índice

Índice de imagens e figuras	3
Lista de siglas e abreviaturas	4
Lista de anexos	6
Introdução geral	8
Capítulo I - Educação para a diversidade e literatura para a infância	13
Sumário:.....	13
1. A diversidade linguística e cultural na sociedade atual.....	16
2. Abordagens plurais das línguas	23
3. Potencialidades da literatura para a infância na educação para a diversidade	28
Síntese:.....	34
Capítulo II - Educação para os direitos	35
Sumário:.....	35
1. Direitos humanos e direitos das crianças	37
2. Direitos linguísticos e culturais	42
3. Literatura para a infância e educação para os direitos linguísticos e culturais.....	46
Síntese:.....	51
Capítulo III – Orientações metodológicas e contextualização da investigação.....	53
Sumário:.....	53
1. Metodologia de tipo investigação-ação	55
2. Projeto de intervenção didática	59
2.1. Caracterização do contexto de intervenção	60
2.2. Uma breve reflexão sobre... <i>Os ciganos</i>	63
2.3. Enquadramento curricular da temática	67
2.4. Organização e descrição das sessões do projeto	70
2.5. Avaliação dos efeitos do projeto	79
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	79
Síntese:.....	80

Capítulo IV – Análise de dados 81

Sumário:.....	81
1. Metodologia de análise dos dados.....	83
2. Categorias de análise dos dados	87
3. Análise e interpretação dos dados	91
Síntese:	113

Capítulo V – Discussão de resultados e considerações finais 115

Sumário:.....	115
1. Síntese e discussão dos resultados obtidos	117
2. Considerações finais	120

Anexos 141

Índice de imagens e figuras

Figura 1 - Distribuição da população estrangeira residente em Portugal (2014)	19
Figura 2 - Grupos de nacionalidades estrangeiras residentes em Portugal (2014)	20
Figura 3 - Ciclo de investigação-ação segundo Latorre (2003)	58
Figura 4 - Gráfico indicador das idades das crianças intervenientes no projeto	61
Figura 5 - Gráfico referente às habilitações literárias dos pais das crianças	62
Figura 6 - Planificação da implementação dos projetos da tríade	70
Figura 7 - Capa da história lida na Sessão I	72
Figura 8 - Caixa de correio presente no momento da leitura da história	72
Figura 9 - Disposição das crianças no momento final da história	73
Figura 10 - Significado das frases em várias línguas	74
Figura 11 - Capa da história lida na Sessão II.....	75
Figura 12 - Placar com os desenhos das crianças.....	75
Figura 13 - Capa da história lida na Sessão III.....	76
Figura 14 - Tabuleiro do jogo dos direitos linguísticos.....	77
Figura 15 - Crianças a jogarem o jogo dos direitos linguísticos.....	77
Figura 16 - Desenhos elaborados pelas crianças sobre o Peddy-paper.....	79
Figura 17 - Categorias de análise de dados.....	89
Figura 18 - Desenho efetuado pela aluna SD na Sessão II.....	97
Figura 19 - Desenho efetuado pelo aluno MSM na Sessão II	97
Figura 20 - Grupo de crianças acompanhadas pela professor estagiária.....	112

Lista de siglas e abreviaturas

- CCI** – Competência de Comunicação Intercultural
- CDC** – Convenção dos Direitos da Criança
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- DLC** – Diversidade Linguística e Cultural
- DUDC** – Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- DUDL** – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
- I-A** – Investigação-ação
- INE** – Instituto Nacional de Estatísticas
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PALOP** – Países Africanos de Língua Portuguesa
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PORDATA** – Base de dados de Portugal Contemporâneo
- PPEB** – Programa de Português do Ensino Básico
- PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada
- SDL** – Sensibilização à Diversidade Linguística
- SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
- SIE** – Seminário de Investigação Educacional
- UC** – Unidades Curriculares
- UE** – União Europeia
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de anexos

- Anexo 1- Planificação do projeto de intervenção didática
- Anexo 2 - Capa do livro “A casa grande” (Sessão I)
- Anexo 3 – Questões orientadoras do momento de pós-leitura (Sessão I)
- Anexo 4 – Imagens das crianças utilizadas na atividade do mapa-mundo (Sessão I)
- Anexo 5 – “*Eu tenho direitos*” em várias línguas (Sessão I)
- Anexo 6 – Fotografias da Sessão I
- Anexo 7 – Capa do livro “*Os direitos das crianças*” (Sessão II)
- Anexo 8 – Registos das crianças sobre os direitos das crianças (Sessão II)
- Anexo 9 – Fotografias da Sessão II
- Anexo 10 – Adaptação da história “*Uma viagem ao mundo dos direitos*” (Sessão III)
- Anexo 11 – Jogo “*Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos*” (Sessão III)
- Anexo 12 – Cartões de jogador do jogo “*Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos*” (Sessão III)
- Anexo 13 – Questões do jogo “*Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos*” (Sessão III)
- Anexo 14 – Fotografias da Sessão III
- Anexo 15 – Registos das crianças sobre o Peddy-paper (Sessão IV)
- Anexo 16 – Questões e pistas do Peddy-paper (Sessão IV)
- Anexo 17 – Cartões de jogador do Peddy-paper (Sessão IV)
- Anexo 18 – Imagens utilizadas na entrevista de avaliação do projeto
- Anexo 19 – Transcrições das sessões e das entrevistas

Introdução geral

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, resultando do trabalho da articulação das Unidades Curriculares (UC) de Seminário de Investigação Educacional (SIE) e de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), tendo como principal enfoque proporcionar momentos de construção de conhecimento sobre a Diversidade Linguística e Cultural (DLC) nos primeiros anos de escolaridade. Este trabalho permite-nos assim, enquanto futuras profissionais de educação, refletirmos sobre os momentos de prática que nos proporcionam um conjunto de experiências, momentos estes duplamente supervisionados pela orientadora de seminário e pela professora cooperante.

O relatório que aqui apresentamos encontra-se dividido em cinco capítulos que passo a apresentar:

- Os dois primeiros capítulos são referentes ao enquadramento teórico que está por base neste estudo: um primeiro sobre *“Educação para a diversidade linguística e literatura para a infância”* e um segundo sobre *“Educação para os direitos”*;
- O capítulo III é o capítulo em que apresentamos as orientações metodológicas e contextualizamos o projeto de intervenção-investigação de que resulta este relatório;
- O capítulo IV é o momento em que apresentamos e analisamos os dados recolhidos;
- No capítulo V apresentamos os resultados desta investigação e tecemos algumas considerações finais.

Passamos agora a explicitar melhor o que expomos em cada um destes capítulos:

O primeiro capítulo analisa três tópicos, sendo o primeiro a diversidade linguística e cultural na sociedade atual, tópico este em que pretendemos abordar a diversidade existente na nossa sociedade, diversidade linguística e cultural, sendo que o aumento dos fluxos migratórios, entre outros fatores,

desencadeou um fenómeno de globalização, tornando necessário que os educadores e professores estejam preparados para receber da melhor maneira crianças oriundas de outros países e de outras línguas e culturas. Desta forma, surge então o segundo tópico que se refere às abordagens plurais da língua, em que damos conta de abordagens como: a didática integrada, a sensibilização à diversidade linguística, a educação intercultural e a intercompreensão, abordagens estas que se revelam fulcrais para que um profissional da educação seja capaz de dar resposta às diferenças e diversidades com que se depara no dia-a-dia. Posto isto, o último tópico deste capítulo remete-nos para as potencialidades da literatura para a infância enquanto espaço de abordagem promotor de uma educação para a diversidade. A escola ao ter como principal objetivo a formação e a integração de cidadãos na sociedade, possui, portanto, o determinante papel de promover uma educação de respeito pelo aluno de valorização da diversidade.

O tema da diversidade linguística e cultural é cada vez mais um tema atual e evidente na nossa sociedade, pelo que o educador/professor deverá ser capaz de utilizar abordagens e estratégias que permitam que as crianças sejam formadas com abertura à diferença e à diversidade.

Com a necessidade de promover uma educação para a diversidade, surge também a necessidade de educar os cidadãos, enquanto sujeitos de direitos, pelo que apresentamos um segundo capítulo onde nos debruçamos sobre a temática da educação para os direitos. O primeiro ponto que apresentamos nesse capítulo refere-se às declarações que foram elaboradas com a preocupação de fazer respeitar e valorizar todos os seres humanos, sendo que todos são sujeitos de direitos independentemente das diferenças que os distinguem. Nesta linha de pensamento e preocupando-nos também com as comunidades minoritárias no que diz respeito às línguas que falam ou às culturas que apresentam, é no ponto dois do segundo capítulo que nos debruçamos sobre as declarações dos direitos linguísticos e culturais, documentos que foram assinados em 1996 (direitos linguísticos) e em 2001 (direitos culturais), para que se preservasse a língua e a cultura das diferentes

comunidades, de forma respeitosa de modo a contribuir para uma interação harmoniosa entre povos e culturas.

Motivadas novamente pela importância da literatura para a infância, o último ponto deste capítulo reflete sobre a importância da literatura para a infância na promoção de uma educação para os direitos linguísticos e culturais, temática esta amplamente relacionada com o projeto que mais à frente apresentamos neste relatório.

Tendo por base a investigação levada a cabo no enquadramento teórico deste relatório, expomos no terceiro capítulo as orientações metodológicas e a contextualização da investigação, começando pela exposição e justificação da metodologia em que nos baseámos para a realização deste trabalho: a investigação-ação. Em seguida apresentamos o nosso projeto de intervenção pedagógico-didático, começando pela caracterização do contexto de intervenção e, considerando que o nosso público-alvo pertencia à comunidade cigana, apresentamos uma breve reflexão sobre esta comunidade. O ponto seguinte refere-se à relação da comunidade cigana com o sistema educativo, uma vez que considerámos pertinente compreender algumas características desta relação de forma a podermos analisar os dados de forma mais consciente e considerando sempre as características individuais dos alunos com que tivemos oportunidade de trabalhar.

De seguida apresentamos o enquadramento curricular da temática face às características do contexto onde estivemos inseridas e passamos, por fim, à exposição da organização e descrição das sessões de intervenção. Este capítulo termina com a apresentação da avaliação, realizada através de entrevista aos alunos, dos efeitos do projeto e, por fim, apresentamos as técnicas e instrumentos utilizados para recolha de dados no decorrer do desenvolvimento do nosso projeto.

Uma vez apresentado o projeto de intervenção educativo sobre o qual se centra todo este relatório de estágio, é no quarto capítulo que apresentamos a análise dos dados recolhidos, capítulo que iniciamos com alguma fundamentação teórica sobre a metodologia utilizada para a análise dos dados, a análise de conteúdo.

De forma a procedermos a uma análise clara e sucinta, definimos e fundamentamos no ponto dois deste capítulo, as categorias escolhidas para a análise de dados, sendo então, no último ponto deste capítulo que apresentamos a nossa análise dos dados recolhidos.

Com a análise dos dados recolhidos, surge o último capítulo onde apresentamos a síntese e discussão dos resultados do desenvolvimento do nosso projeto, apresentamos as limitações da nossa investigação e tecemos algumas considerações finais, esclarecendo neste momento se o nosso projeto foi então capaz de responder à questão de investigação que motivacionou todo este trabalho. É ainda neste capítulo que damos conta das aprendizagens que fomos desenvolvendo ao longo deste trabalho e de que forma este trabalho se constituiu como um contributo enriquecedor no nosso percurso de formação enquanto educadores e professores.

No final deste relatório apresentamos ainda as referências bibliográficas sobre as quais baseamos o nosso trabalho, assim como apresentamos os anexos subjacentes a este relatório.

Capítulo I - Educação para a diversidade e literatura para a infância

Sumário:

Neste capítulo pretende-se, em primeiro lugar, refletir sobre a diversidade linguística e cultural existente na sociedade atual, de forma a dar uma resposta adequada às necessidades de todas as crianças, abrindo-as ao mundo.

Desta forma, aprofundamos mais à frente, neste capítulo, as abordagens plurais *das línguas*, abordagens estas que surgem com a necessidade de pensar, no sentido da promoção de uma educação para a diversidade de línguas e culturas, uma vez que a nossa sociedade se depara cada vez mais com esta diversidade no dia-a-dia e porque devemos valorizar essa diversidade, aproveitando-a como um espaço propício de novos contactos entre línguas e culturas e, conseqüentemente, um espaço enriquecedor para novas aprendizagens.

Importa referir que

“A educação, nomeadamente o professor, tem de promover um ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos.” (Ramos, 2007, p. 235)

Logo, é necessário repensar práticas e investir em abordagens plurais nas nossas salas de aula, para que seja possível educar para a diversidade.

Desta forma, ambicionando fomentar uma destas abordagens plurais e, porque “é importante que se faça da diversidade e mobilidade uma oportunidade de enriquecimento e aprendizagem ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade plural, partilhando tradições culturais, competências e saberes” (Ramos, 2007, p. 239), refletimos, no fim deste capítulo, sobre a literatura para a infância e as suas potencialidades na promoção de uma educação para a diversidade, quando utilizamos abordagens plurais do currículo.

1. A diversidade linguística e cultural na sociedade atual

Nos dias de hoje é notório que a nossa sociedade se encontra marcada pela diversidade de línguas e culturas. Dos inúmeros fatores que poderíamos apontar para a existência desta rica diversidade, destacamos o aumento dos fluxos migratórios, a universalização do acesso à educação, assim como, a crescente rede global de comunicação, sendo que estes fatores se refletem, inevitavelmente, no seio das nossas escolas, tornando-se necessário consciencializar professores e educadores para esta realidade, uma vez que

“A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.” (UNICEF, 1989, p.21).

Ou seja, é à educação que cabe o desafio diário de garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança. (cf. Andrade, Lourenço, & Sá, 2010).

Neste sentido, a escola e os professores e educadores detêm um dos principais papéis no que diz respeito à consciencialização para estas diferenças, podendo desenvolver nas crianças atitudes de respeito e abertura para com o Outro e a diferença.

Marques & Martins (2012) afirmam ainda que “o intenso processo de mudanças culturais existente nas sociedades atuais leva ao reconhecimento do seu carácter multicultural, à constatação da pluralidade cultural e linguística existente.” (p.43), ou seja, as nossas sociedades têm vindo a sofrer várias alterações, tornando-se em sociedades cada vez mais plurais no que diz respeito às línguas e culturas presentes no nosso quotidiano.

Sem dúvida que

“a globalização e os fluxos migratórios aumentaram sem precedentes os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida, contribuindo para a multi/interculturalidade das sociedades e das escolas, para

a partilha e coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes.”
(Ramos, 2007, p. 223)

É cada vez mais necessário um olhar atento por parte da escola, uma vez que, com a presença cada vez mais constante das problemáticas da diversidade cultural e da interculturalidade nas nossas salas de aula, é imprescindível que o professor invista na investigação e consequentemente, seja capaz de melhorar as suas práticas (cf. Ramos, 2007).

O confronto diário com uma sociedade linguística e culturalmente diversa faz então com que seja necessário sensibilizar para esta temática, desde os primeiros anos de escolaridade. É preciso ajudar a tomar consciência da importância das línguas e culturas, fomentando nas crianças um espírito aberto em relação à identidade cultural e linguística do Outro, ou seja, é necessário conhecermos as nossas diferenças tanto da língua que falamos como a nossa cultura e investir na promoção atitudes de respeito face à diversidade, possibilitando que as diferenças deixem de nos afastar, passando a ser características que nos aproximam porque nos enriquecem.

É importante também que as crianças sejam capazes de compreender o risco que certas línguas e culturas correm se não existir preocupação no que diz respeito à preservação das mesmas, de forma a que possam tornar-se cidadãos conscientes e responsáveis, ativos na sociedade em prole da valorização da nossa diversidade.

A escola será, sem dúvida, um dos elementos com maior peso no que diz respeito a uma educação para a diversidade linguística e cultural, fazendo com que professores e educadores sejam detentores de uma enorme responsabilidade, porque é na escola que se formam os cidadãos do futuro, que devem saber respeitar as línguas e as culturas, os outros e o planeta.

De acordo com Sá (2007),

“a sensibilização à diversidade linguística e cultural constitui-se um meio de desenvolver, nas crianças, a capacidade de valorização de contactos com outras línguas, povos e culturas, e acima de tudo, [...] como um caminho de abertura, de tolerância e de celebração perante a diferença.” (p. 76),

A autora refere ainda que em Portugal é visível uma grande “diversidade linguística e cultural o que leva à necessidade de, para garantir a igualdade de oportunidades no sucesso educativo, adequar a educação a esta nova realidade” (*ibidem*, p. 57), sendo que pertence à escola e aos professores o importante papel de acolher esta diversidade e promover a integração destas crianças na nossa sociedade.

A resposta à necessidade de lidar com a diversidade, estimulando as crianças a revelarem abertura e aceitação pelo que é diferente, é responsabilidade da escola, devendo os professores adotar estratégias no sentido de gerirem esta diversidade, promovendo na escola uma educação intercultural que seja capaz de acolher, integrar, valorizar e educar no sentido de construção da diversidade (cf. Sá, 2007).

Considerado que todos nós somos diferentes e que, conseqüentemente, a nossa sociedade seja igualmente diversa, Morin (1999) afirma ainda que a “diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales de ser humano. Existe tambien una diversidad propriamente biológica en el seno de la unidad humana: no solo hay una unidad cerebral, sino mental, psíquica, afetica y intelectual.” (pp. 27-28), ou seja, da mesma maneira que um ser humano não é constituído apenas por uma unidade “humana”, mas também por uma unidade mental, psíquica, afetiva e intelectual, da mesma forma a nossa sociedade também reflete um conjunto de unidades que a enriquecem, através de pessoas diferentes.

De forma a compreender melhor a diversidade existente na nossa sociedade, mais especificamente, em Portugal, apresentamos, em seguida, alguns dados que podem ajudar a compreender esta diversidade.

De acordo com o *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2014* do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) verificamos que existem 395.195 cidadãos estrangeiros com título de residência válido, em Portugal.

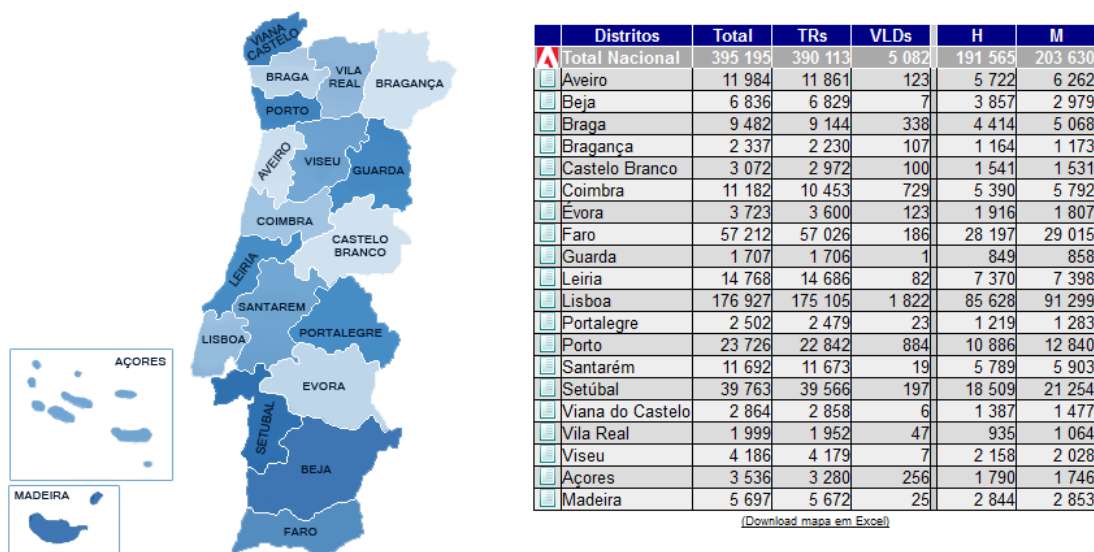


Figura 1 - Distribuição da população estrangeira residente em Portugal (2014)

Tal como podemos verificar pelo mapa e pela tabela acima apresentados, a distribuição geográfica da população estrangeira residente em Portugal é superior em Lisboa (com 176.927 cidadãos estrangeiros), seguindo-se Faro (com 57.212 cidadão estrangeiros) e Setúbal (com 39.763 cidadãos estrangeiros), totalizando estes três distritos mais de metade da população estrangeira residente em Portugal.

A população estrangeira residente em Portugal é proveniente de diversos grupos culturais e linguísticos, de diferentes nacionalidades, sendo que a as nacionalidades com maior número de cidadãos a residir em Portugal é a brasileira (representando 22% dos cidadãos estrangeiros a residir em Portugal), a caboverdiana e a ucraniana (representando cada um 10% dos cidadãos estrangeiros a residir em Portugal), a romena (representando 8% dos cidadãos estrangeiros a residir em Portugal) e a chinesa (representando 5% dos cidadãos estrangeiros a residir em Portugal), tal como podemos verificar no gráfico seguinte:

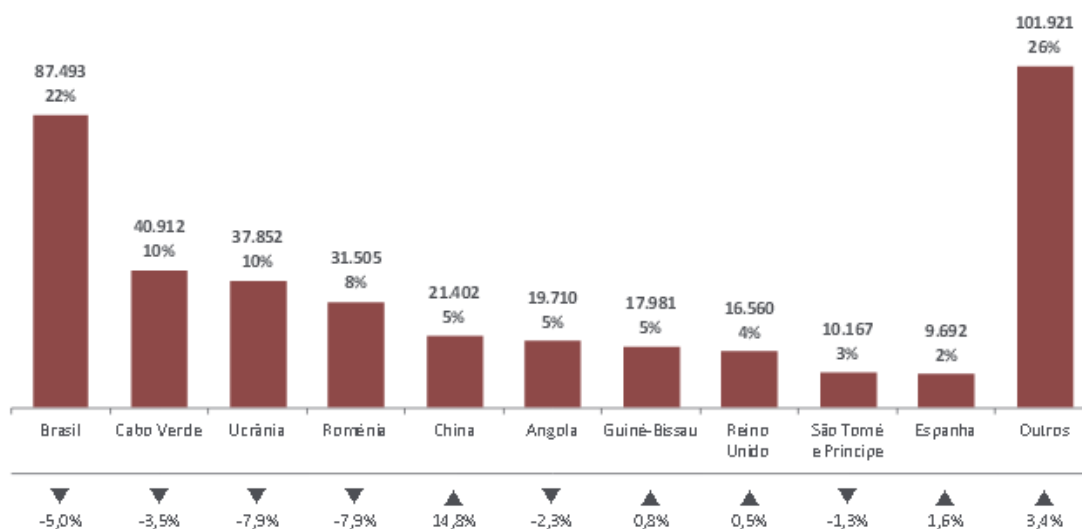


Figura 2 - Grupos de nacionalidades estrangeiras residentes em Portugal (2014)

O mesmo relatório do SEF diz-nos ainda que

“Permaneça a estrutura das dez nacionalidades mais representativas, sendo que a China em 2014 passou a ser a quinta mais relevante (21.402), com um crescimento de 14,8%, suplantando Angola (19.710). Destas nacionalidades mais representativas, a chinesa, a espanhola, a britânica e a guineense - Bissau foram as que registaram um aumento do número de residentes” (SEF, 2014, p. 10)

Ainda que os inúmeros fatores presentes na nossa sociedade apontem para uma notória diversidade linguística e cultural, é preciso ter em linha de conta que esta diversidade no nosso país se encontra concentrada sobretudo em três distritos (Lisboa, Faro e Setúbal), tornando-se também crucial a educação para esta diversidade nos locais onde ela não se encontra com tanta facilidade.

Por outras palavras, é necessário que os professores e educadores aproveitem a diversidade dos alunos presentes na sala de aula para promoverem uma educação com vista à abertura e à receptividade do Outro, isto é, se o professor tem uma turma mais homogênea no que diz respeito às línguas que as crianças falam e às características culturais em que estão inseridas, deverá na mesma dar a conhecer às crianças a diversidade de línguas e culturas que existem no mundo, promovendo uma educação intercultural e de

sensibilização à diversidade linguística, isto é, preparando todas as crianças para o mundo em que vivemos.

Segundo Hortas,

“As escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas. O seu papel é fundamental para a criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante. Cabe-lhe a responsabilidade de colocar em prática as políticas educativas, mas também de promover a interação entre indivíduos, de formar para o desenvolvimento de atitudes de cidadania para com os outros e para com as instituições e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social.” (2013, p. 41)

Todas as medidas tomadas no quadro da proteção e da promoção de uma educação para a diversidade, podem constituir-se como medidas importantes no âmbito da formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

O *Conselho da Europa* tem sobretudo realizado conferências no âmbito da temática das migrações, dando algumas recomendações no sentido de valorizar o papel da escola no processo de integração e inclusão social das populações migrantes, sendo essas recomendações no sentido:

“i) [d]a sensibilização dos alunos para as diferenças culturais; ii) [d]a promoção das relações intracomunitárias; iii) [d]a manutenção do bem-estar social nas sociedades pluriculturais contemporâneas; iv) [d]a luta contra o racismo e xenofobia.” (Hortas, 2013, p. 41)

Todas estas recomendações só poderão ter sucesso quando aliadas a políticas educativas abertas à diversidade e, conseqüentemente, à inclusão social

Em Portugal já foram tomadas algumas medidas no sentido de fazer face à diversidade cultural e linguística, medidas essas promovidas a partir do início dos anos 90, maioritariamente no sistema escolar. Foram, de acordo com Ramos (2007), as seguintes:

“- criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural(Entre Culturas), promovido pelo Ministério da Educação (tendo passado

em 2004 para a tutela do ACIME), com o objectivo de preparar a escola da diversidade cultural e da sociedade multicultural;

- criação, em 1995, do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, que passou, em 2002, a Alto Comissariado, com um Observatório da Imigração e a produção de estudos nesta área;

- criação, em 1998, dos “Mediadores Sócio-Culturais”, tendo como particular tarefa, exercer a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade de origem dos jovens, nomeadamente de minorias étnicas como os ciganos;

- criação, em 1996, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, a fim de combater a exclusão social e escolar, assegurando a todas as crianças o efectivo direito ao ensino;

- lançamento, em 1998, do projecto “Pelas Minorias”, inserido no Programa Cidades Digitais, na luta contra a info exclusão, pretendendo, também, contribuir para o reforço da identidade cultural das populações envolvidas;

- criação, em 2004/2005, do “Plano de Português Língua não Materna”, envolvendo apoio escolar individualizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles em que o Português constitui a segunda língua;

- promulgação do despacho normativo (nº 7/2006, de 6 de Fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constitui “um desafio às escolas” para que criem condições sociais e pedagógico didácticas, as quais promovam a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber.”

(Ramos, 2007, pp. 230-231)

Uma vez que a educação tem como principal função formar cidadãos para o futuro, é imprescindível que o trabalho com vista a uma maior e melhor aceitação do Outro seja feito desde cedo, sendo que os professores e os educadores podem adotar diversas abordagens que os auxiliem para que contribuam para a consciencialização das gerações futuras no respeito pelo Outro.

É no sentido de possibilitar aos professores e educadores uma resposta adequada a todas as crianças, que surge a necessidade de adotar abordagens que possibilitem investir numa educação para a diversidade. Desta forma,

aprofundamos no próximo ponto deste capítulo as abordagens plurais das línguas, abordagens que podem permitir aos professores e educadores um constante investimento na preparação das crianças para a integração numa sociedade cada vez mais diversa.

2. Abordagens plurais das línguas

Considerando o desafio que nos é colocado enquanto profissionais de educação, formar cidadãos recetivos e com abertura para lidar com as diferenças, defendemos então que é crucial desde os primeiros anos de escolaridade, adotar práticas curriculares que preparem as crianças para a realidade de um mundo onde a diversidade está cada vez mais presente.

Candelier, Camilleri-grima, Schröder-sura & Noguero (2007) defendem a utilização de abordagens plurais definindo-as como “didactic approaches which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures.” (p.7), isto é, abordagens didáticas que utilizam atividades de ensino e aprendizagem que envolvem diversas línguas ou variedades de uma mesma língua e culturas.

Os quatro tipos de abordagens plurais defendidas por Candelier (2007) são:

- **Didática integrada**- didática que ajuda os aprendentes a estabelecer relações entre línguas ensinadas e aprendidas em contexto educativo, tornando-se assim mais fácil a sua aprendizagem;
- **Sensibilização à diversidade linguística**- traz para a escola línguas que a escola não tem por função ensinar, promovendo através dessas línguas a consciencialização sobre a natureza, a forma e as funções da linguagem;
- **Educação intercultural**- a aprendizagem de línguas promove a comunicação entre pessoas, mas acima de tudo desenvolve, para além de conhecimentos e capacidades, atitudes e valores de respeito pelas diversas culturas e capacidade de comunicar com o outro;
- **Intercompreensão**- visa o desenvolvimento da capacidade de construção de sentidos aquando do encontro entre falantes de diferentes línguas.

(cf. Candelier et al.)

Estas abordagens são extremamente relevantes uma vez que têm como principal objetivo sensibilizar as crianças desde cedo para a existência de outras línguas e culturas, independentemente da língua que falam, das suas origens culturais e sociais, atendendo sempre à diversidade presente na sociedade, nas próprias salas de aula e nos contextos educativos.

É, então, pretendido que estas abordagens ganhem cada vez mais espaço nas escolas, incluindo nos primeiros de escolaridade, constituindo-se como percursos didáticos que não se centram apenas numa língua-alvo que se domina de forma correta e perfeita, mas focando-se antes no desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural.

A competência plurilingue e intercultural é uma competência que permite que o sujeito esteja preparado para efetuar as suas escolhas linguísticas, permitindo-lhe assim, ser capaz de participar em situações diversas de contacto com línguas e desenvolvendo também a competência de comunicação intercultural.

Segundo Byram (1997),

“um indivíduo detentor de uma CCI rentabiliza (e atualiza) todos os seus conhecimentos linguísticos e culturais (o seu repertório multilíngue e multicultural) quando interage com pessoas de outras culturas. Consegue, assim, negociar um modo de comunicação e interação satisfatório, não só para si, mas também para os seus interlocutores, desempenhando, com frequência, o papel de mediador entre pessoas de diferentes culturas.” (in Bastos, 2014, pág. 33).

Por outras palavras, podemos dizer que a criança, ao desenvolver uma competência de comunicação intercultural, torna-se capaz de utilizar os seus conhecimentos linguísticos e culturais quando interage com pessoas de outras culturas, interagindo de forma satisfatória para si e para os outros, sendo muitas das vezes, mediadora entre pessoas de diferentes línguas, culturas e comunidades.

Estas abordagens estão amplamente relacionadas com temas como a educação para o desenvolvimento sustentável, uma vez que devemos compreender o papel da educação intercultural no contexto da contínua construção de um mundo melhor, mais justo e solidário, em que, ao

promovermos a compreensão sobre nós próprios, sobre o Outro e as suas línguas e culturas, seremos também capazes de pensar na preservação do mundo em todas as suas dimensões. Desta forma, é possível promover-se a construção de conhecimento de uma perspectiva integrada e plural.

Andrade, Lourenço, & Sá (2010) referem que

“As crianças que aprendem outras línguas parecem desenvolver atitudes mais positivas em relação às línguas, aos falantes de outras línguas, bem como à sua participação em situações de comunicação intercultural, revelando capacidades metacognitivas mais elevadas num pensar melhor sobre as línguas e sobre as situações em que elas se actualizam” (p. 72)

fazendo com que as crianças desenvolvam capacidades de intercompreensão ou de compreensão mútua, respeitando o modo de comunicação do Outro, tendo em conta as vivências e os repertórios linguístico-comunicativos de cada um, enquanto sujeito individual.

A Sensibilização à Diversidade Linguística (SDL) é uma abordagem que coloca as línguas no centro da aprendizagem, ainda que a escola não tenha por função ensiná-las, fazendo uso dessas línguas para consciencializar sobre a natureza, a forma e as funções da linguagem.

Desta forma,

“Tomam-se as situações de SDL como espaços mobilizadores do *currículum*, por um lado, abrindo as crianças ao mundo e às suas línguas e culturas, descobrindo formas de cooperação que se podem construir em diversas direcções, permitindo às crianças que encontrem espaços num mundo em constante transformação e onde a mudança de línguas é cada vez mais solicitada; por outro, trabalhando processos linguístico-comunicativos concretos, procurando transparências e opacidades nos diferentes níveis do funcionamento verbal (fonológico, lexical, morfo-sintáctico, semântico-discursivo) e na sua relação com as situações de comunicação, incluindo os interlocutores.” (Andrade, Lourenço, & Sá, 2010, p. 73),

permitindo desenvolver nas crianças atitudes de respeito pelo Outro e pela sua identidade (cultural e linguística).

A SDL pretende que os alunos desenvolvam aprendizagens que permitam

“a construção da identidade pessoal, livre e responsável que terá que

caracterizar o novo cidadão europeu, aberto a todas as línguas e culturas, aberto aos outros e capaz de integrar e gerir a variedade e complexidade de informações a que acede pelo contacto com a diversidade” (Martins, 2008, p.163),

ou seja, uma abordagem SDL terá sempre como objetivo formar cidadão abertos às línguas e às culturas, sendo capaz de as valorizar nas nossas sociedades.

De acordo com Candelier, a SDL tem como finalidades: desenvolver atitudes positivas de abertura à diversidade e desenvolver atitudes positivas de motivação para aprender línguas; desenvolver capacidades que facilitem o acesso ao domínio de línguas, capacidades estas de ordem metalinguística/metacognitiva e desenvolver uma cultura linguística de saberes relativos às línguas, que permitam constituir um conjunto de referências que facilitem a compreensão de um mundo plurilingue e cultural (cf. Candelier, 1998).

Estas finalidades são relativas à construção de saberes, capacidades e atitudes, que, segundo Candelier (2000) e Kervan & Candelier (2003), se encontram aliadas aos objetivos orientadores da construção de materiais e atividades didáticas, que passamos a referir:

“ 1- Capacidades (*aptitudes*):

- Efectuar processos de análise, permitindo um acesso pelo menos parcial à compreensão da organização e do sentido de um enunciado escrito ou oral numa língua não familiar;
- Discriminar sons não familiares (percepcioná-los e não os confundir com outros sons) em línguas desconhecidas do aluno;
- Estabelecer para línguas desconhecidas, com escritas alfabéticas ou não-alfabéticas, correspondências som-grafia diferentes das utilizadas nas línguas familiares ao aluno;
- Praticar, na leitura e na escrita, correspondências grafia-som não familiares;
- Memorizar e reconhecer elementos escritos ou sonoros de uma língua desconhecida;
- Utilizar instrumentos de referência necessários a uma pesquisa metalinguística;
- Utilizar várias línguas para fins comunicativos;
- Comunicar parcialmente na ausência de código linguístico comum;

- Saber identificar algumas línguas não-familiares.

2- Atitudes:

- Aceitação positiva da diversidade linguística e cultural e dos objectos que a constituem;
- Desejo de aprender e de estudar línguas;
- Abordar de forma confiante tarefas diversas, incidindo sobre uma língua não familiar;
- Curiosidade relativamente ao funcionamento da linguagem e das línguas.

3- Saberes:

- Saber que há simultaneamente diferenças e semelhanças entre as línguas;
- Saber que qualquer língua está submetida à variação, em função da origem geográfica ou social dos locutores e que determinados registos correspondem a determinadas situações de uso;
- Conhecer particularidades dos instrumentos e processos de aprendizagem das línguas;
- Saber que existe uma grande pluralidade de línguas no mundo e que, muitas vezes, há várias línguas num mesmo país ou a mesma língua em vários países;
- Saber que as línguas – e as culturas – não são mundos fechados, partilhando elementos em função da sua génese histórica ou dos contactos que as comunidades estabeleceram entre si.

(cf. Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura & Noguerol, 2007 in Martins, 2008)

O reconhecimento e a valorização das línguas e culturas podem por vezes ser difícil para alguns dos alunos, mas é à escola que cabe a função de lhes transmitir confiança e fomentar a confiança neles próprios. Ao descobrir a diversidade, a escola forma cidadãos e luta contra o insucesso escolar (cf. Candelier, 2000), ou seja, cabe à escola o principal papel na promoção de uma reflexão intercultural, falando em diferenças, valorizando-as numa perspectiva de enriquecimento futuro (cf. Sá, 2007).

Lidar com a diversidade presente nas escolas é sem dúvida um grande desafio para os professores e educadores, que cada vez mais têm que repensar as suas práticas de forma a ser possível lidar com as características dos seus alunos, valorizando-as e promovendo na comunidade escolar o respeito pelo Outro e pelas diferenças.

Por essa mesma razão, cada vez mais é necessário refletir nas abordagens do currículo, permitindo aos professores e educadores repensarem as suas estratégias para que possam trabalhar as problemáticas com que nos deparamos na nossa sociedade.

Posto isto, e, no sentido de selecionar uma abordagem que nos permita promover uma educação para a diversidade, apresentamos no próximo ponto deste capítulo uma proposta de abordagem que nos permita educar para a diversidade, evidenciando as potencialidades da literatura para a infância, como meio promotor de uma educação para a diversidade.

3. Potencialidades da literatura para a infância na educação para a diversidade

Desde a educação pré-escolar que os livros de literatura fazem parte (ou assim deveria ser) do dia-a-dia da criança, uma vez que é também na educação pré-escolar que se inicia o contacto com a abordagem à escrita situando-se esta abordagem numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação, implicando a “leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (OCEPE,1997, p.66).

Embora esteja facilmente relacionada com o domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, a literatura para a infância poderá estar presente em muitas outras áreas, uma vez que as crianças podem facilmente encontrar livros que abordem os mais diversos temas, sejam estes da área da matemática ou do conhecimento do mundo, possibilitando desta forma uma exploração de diversos temas com as crianças.

O processo de aprendizagem da leitura é um processo complexo, que deve ser trabalhado desde os primeiros anos de escolaridade, sendo que, apesar de uma forma informal, devemos estimular e motivar as crianças para as atividades relacionadas com a leitura, desde a Educação pré-escolar.

De acordo com Viana, Cruz e Cadime (2014) “a aprendizagem da leitura é uma tarefa complexa que implica a ativação de vários processos cognitivos e linguísticos” (p. 18), pelo que é importante criarmos momentos enriquecedores de contacto com os livros e com a literatura, não sendo suficiente rodearmos as crianças de livros, mas também ajudá-las a serem curiosas sobre o que ouve e o que vê, prolongando a atividade da leitura para além do livro.

Desta forma, “cabe aos educadores tirar partido do que as crianças já sabem e alargar o seu contacto com o impresso de forma a facilitar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita” (*ibidem*, p. 9).

Reforçando a ideia de que, na educação pré-escolar, o contacto com a leitura e a escrita que referimos, não deverá ser considerado como uma introdução formal, mas sim um conjunto enriquecedor de oportunidades que ajudem a criar momentos em que se torne possível despertar nas crianças o interesse e o gosto pela literatura, uma vez que, sendo o processo de aprendizagem da escrita e da leitura complexo, essa motivação auxiliará a crianças a superar algumas dificuldades com que se possa deparar durante este processo.

Szecsí, Manning, Potter, Thirumurthy, & Salakaja (2012) afirmam que “children’s literatures can be a rich resource for educators as they support young children’s quest to better understand the world around them” (p. 108), ou seja, a literatura poderá representar um recurso rico no que diz respeito a auxiliar as crianças na compreensão do mundo que as rodeia, uma vez que “We live in a complex world. Diversity and differences are the norm, not the exception” (*ibidem*, p. 108) e, dessa forma, a literatura constitui-se como um meio facilitador de aprendizagens.

O programa do 1º CEB, concretamente no âmbito da Língua Portuguesa, contempla como objetivos gerais: “7. Promover a divulgação dos escritos como meio de enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção. [...] 10. Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua). [...] 12. Desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas

experiências e conhecimento do mundo.” (Ministério da Educação, 2004, p. 137, 138).

No caso concreto deste ciclo, a literatura para a infância assume-se ainda muito mais como fundamental, uma vez que está amplamente relacionado com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

E é, nesta altura, que um professor ao “mostrar” às crianças algumas das potencialidades que pode descobrir no mundo da literatura, instigará provavelmente na criança a vontade de querer fazer parte deste mundo e de explorá-lo. Será também um auxílio para aprendizagens futuras uma vez que, a criança encontrará no mundo da literatura para a infância, um momento de lazer e que, ao mesmo tempo, lhe trará muito prazer.

No entanto, não cabe só aos professores este papel de incentivar a criança a adquirir hábitos de leitura. Todas as pessoas que estão relacionadas diretamente com a criança e que são figuras importantes na sua vida, ao terem hábitos regulares de leitura e incentivando aos mesmos, trarão com certeza mais incentivo para que a criança se torne parte deste mundo.

Em todos os anos de escolaridade (do 1ºCEB) está contemplado no programa um bloco de comunicação oral que contempla que a criança deve ser capaz de contar histórias, com progressiva autonomia e clareza, podendo começar por contar histórias que façam parte das suas vivências pessoais do dia-a-dia e também, deverá ser capaz de recontar histórias que ouviu ou leu e mais tarde deverá ser capaz de contar histórias de acordo com um estilo literário.

A literatura para a infância representa uma útil metodologia para os professores na medida em que “Children’s literature is a powerful resource that teachers can use to help children enjoy their known world and then travel beyond to explore the unfamiliar.” (Szecsi et al., 2012, p. 108), permitindo que a criança explore as diferentes situações de vida. Para além disso, a literatura reflete todo um conjunto de experiências de vida, evidenciando através das suas imagens traços das sociedades e das culturas, isto é, da diversidade que nos caracteriza.

Recorrer à literatura para a infância terá então uma enorme importância no desenvolvimento da linguagem da criança, ajudando no desenvolvimento intelectual e no desenvolvimento de competências, no âmbito estético e da criatividade das crianças.

A literatura para a infância promoverá, também, o desenvolvimento da personalidade da criança uma vez que irá oferecer oportunidades de exploração da identidade cultural e também da diversidade, aumentando a autoestima da criança, providenciando-lhe uma sensação de segurança, permitindo a convivência e a explicação de traumas, emoções e sentimentos. (cf. Szecsi et al., 2012, p. 109),

Segundo Coelho (2000),

“A fusão das multilinguagens torna-se o recurso ideal para a produção, influenciada por novos paradigmas educacionais – defesa da descoberta de novas verdades; novas representações sociais da família, da moral; “reconhecimento dos direitos humanos universais”; busca da transdisciplinaridade, da reconstrução do real pela palavra e reconhecimento da criança como um ser em formação, a qual a literatura deve estimular” (in Saldanha, Souza, Pereira, & Lúcio, 2012, p.3)

ou seja, a literatura pode e deve ter um papel fundamental no alargamento das linguagens disponíveis, promovendo diversas representações sociais, ajudando a criança a construir-se enquanto cidadã a partir da palavra que ela constrói e que lhe é oferecida pela literatura para a infância.

Como escreve Coelho “a literatura, em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola.” (2000, p. 151), enfatizando ainda mais a importância que a literatura para a infância tem na promoção de uma educação para a diversidade.

Podemos ainda referir que “vários estudos têm demonstrado que o contacto de crianças do Ensino Básico com livros multi-étnicos e outros materiais de ensino com essas características contribui positivamente para o desenvolvimento de atitudes de tolerância e aceitação das diferenças culturais e étnicas.” (Gomes, S.d., p. 4), pelo que será sempre favorável à criança

contactar com o mundo da diversidade através das obras de literatura para a infância.

Para além disso, de forma a prepararmos as nossas crianças para o desafio que enfrentam ao viverem em sociedades multiculturais, uma pequena parte de bibliotecários, professores, pais e grupos de cidadãos

“têm defendido o uso de livros para crianças que contenham uma orientação positiva no sentido de combater o racismo e restituir às crianças a sua auto-estima, dando-lhes um lugar e uma boa imagem na literatura para crianças e fornecendo-lhes informação acerca dos seus países de origem, para que se tornem equilibradas e bem adaptadas. Adicionalmente, estes livros valem na medida em que mostram às crianças a riqueza que a diversidade cultural traz às sociedades em que vivem, assim como a outras.» (Segun, 1992, p.103 in Gomes, S.d., p.4)

Os livros, são, portanto, fonte de enriquecimento dos conhecimentos dos jovens, permitindo-lhes, abrindo-os para uma atitude positiva sobre valores e tradições dos países estrangeiros, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da convivência entre povos, ao serviço da paz (cf. Gomes, S.d., p.5).

A literatura de qualidade e as boas histórias serão sempre muito importantes para a vida de qualquer criança, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que é nessa altura que a criança começa a tentar compreender o mundo que a rodeia e incluindo o contacto com novos sujeitos e novas culturas.

No caso concreto dos livros de literatura para crianças e jovens que promovem uma educação para a diversidade linguística e cultural, podem ser destacados três tipos de obras: os livros informativos, os livros literários traduzidos e os volumes bilingues:

“• Os livros informativos de qualidade podem cumprir, entre outros, um papel de mediação entre o mundo a conhecer e o leitor, colocando em evidência a diversidade desse mesmo mundo. (...) Os jovens leitores são confrontados com a realidade de outros continentes e países, têm a oportunidade de conhecer a sua História, os hábitos e costumes das comunidades humanas, bem como a fauna, a flora, o clima de diversas regiões do globo, além das

idiossincrasias deste ou daquele povo e os traços mais marcantes das respectivas identidades culturais.

- As obras de ficção traduzidas revelam-se também fundamentais para o propósito de promover a compreensão de culturas diferentes da do leitor. A vantagem destas obras prende-se com a própria natureza da literatura e com as virtudes intrínsecas da leitura literária.

(...)

- Os livros bilingues podem assumir, igualmente, um papel de relevo. Raras ainda no nosso país, estas obras têm a virtude de não permitir à criança ignorar que se encontra perante o outro. “ (Gomes, S.d., pp 5-6)

A literatura constitui-se então um espaço privilegiado de contacto entre a diversidade linguística e cultural, uma vez que permite

“tempo de maturação e essa é a sua força, aquilo que tem de insubstituível e de único para oferecer: a vivência lenta e processual das emoções e as mudanças que elas provocam. A literatura permite não apenas a acção e o movimento, mas a sensação, de angústia, de sonho, de terror, de alegria com o seu tempo durativo e transformacional – o que a torna um extraordinário enriquecimento humano e nos permite a todos, muito limitados a um espaço e a um tempo, viver mil vidas, numa forma quase real: sermos rebeldes, aventureiros, marginais ou resignados.” (Dacosta, 1984, p.67, in Gomes, S.d., p.5).

Assim, a literatura para a infância pode e deve ser considerada como um meio de excelência para promover, nas crianças, atitudes de respeito e de valorização com o Outro e para com as diferenças que fazem com que cada ser seja único. Ao refletirmos sobre a diversidade das nossas sociedades, emerge outro tema muito importante, a temática dos *direitos*.

Apesar de ser essencial a promoção de atitudes de respeito e valorização do Outro, temos consciência de que nem sempre todas as pessoas valorizam e respeitam o que é diferente, originando muitas vezes atitudes de discriminação em relação a línguas e culturas diferentes.

No âmbito da promoção de uma educação para a diversidade consciente e justa, em que todos os seres, apesar de diferentes, possuem os mesmos direitos, dedicamos o próximo capítulo ao tema da educação para os direitos,

uma vez que só conhecendo os nossos direitos, poderemos ser cidadãos respeitadores da diversidade.

Síntese:

Neste primeiro capítulo foi-nos possível realizar uma breve reflexão sobre a diversidade linguística e cultural, com que a nossa sociedade atual se caracteriza.

Com necessidade de promover o respeito pelo Outro, começou a ser necessário construir novas abordagens curriculares.

Enquanto educadores e professores teremos sempre a máxima responsabilidade na formação dos cidadãos do futuro e por isso mesmo temos que educar as nossas crianças, para serem sensíveis às características que definem o Outro, sejam estas social, cultural ou até linguisticamente diferentes de nós.

Tendo em conta o importante papel dos professores e dos educadores na seleção das abordagens que podem utilizar para abordar a pluralidade das línguas e das culturas, apresentámos no último ponto deste capítulo algumas das potencialidades da literatura para a infância, como um meio promotor de uma educação para a diversidade. A literatura para a infância constitui-se um meio de excelência para as crianças terem contacto com realidades diferentes das delas, podendo desta forma, consciencializar para as diferenças, promovendo a compreensão da importância da diversidade e promovendo atitudes de respeito e valorização em relação ao Outro.

Apesar de todas as diferenças, todos somos seres com direitos, pelo que a temática da educação para a diversidade está diretamente relacionada com a temática da educação para os direitos, temática esta na qual nos centraremos, no próximo capítulo deste trabalho.

Capítulo II - Educação para os direitos

Sumário:

Este capítulo tem como principal objetivo focar-se na temática da educação para os direitos.

Desta forma, no ponto 1 deste capítulo, começamos por apresentar a Declaração dos Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), constituindo-se o conhecimento destas declarações, importantes na vida dos seres humanos, uma vez que foram elaboradas com o objetivo de formar cidadãos conscientes, respeitadores e participativos na nossa sociedade.

A Declaração dos Direitos Humanos reconhece que todos os seres são detentores de direitos, independentemente das suas características identitárias, pelo que não devem ser discriminados por falarem outras línguas ou por serem de outras culturas.

É nesse sentido que, apresentamos no ponto 2 deste capítulo as declarações que foram elaboradas com objetivos de proteção das línguas e das culturas, mesmo minoritárias.

Na mesma linha de pensamento do último ponto apresentado no capítulo I, referente às potencialidades da literatura para a infância na promoção de uma educação para a diversidade, o último ponto deste capítulo pretende relacionar também a literatura para a infância, mas desta vez, como meio promotor de uma educação para os direitos linguísticos e culturais.

1. Direitos humanos e direitos das crianças

Tal como já foi referido no primeiro capítulo deste trabalho, vivemos num mundo cada vez mais marcado pela existência de diversidade e, por essa mesma razão, devemos preparar e formar cidadão críticos e responsáveis.

De acordo com o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, os professores devem “garantir [às crianças] a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços

socioculturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa.” (Ministério da Educação, 2004, p. 15) e trabalhar no sentido de que a criança possua abertura aquando do contacto com outras línguas e outras culturas, reconhecendo que todos somos possuidores de direitos e todos temos o dever de fazer cumprir esses direitos.

Preparar as nossas crianças enquanto cidadãos, para o futuro da nossa sociedade é dos maiores desafios com que um professor se pode deparar.

Para que possamos então educar para os direitos, é necessário desenvolver o princípio da igualdade e da diferença, uma vez que, de acordo com Boaventura Souza Santos (1997), “temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos caracterize” (in Candau & Sacavina, 2003, p. 44).

A educação para os direitos tem surgido, de forma comum, associada ao fenómeno de globalização, fenómeno este que é considerado por Santos (1997) como um “processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (p. 108), ou seja, o autor considera a globalização como um conjunto de diferentes relações sociais.

Uma das línguas que se encontra sistematicamente relacionada com o fenómeno globalização é a língua inglesa, uma vez que é uma das línguas mais aprendidas e utilizadas nos momentos de interação com falantes de outras línguas. Desta forma, a língua inglesa é um exemplo de que a globalização pressupõe uma localização uma vez que “a sua propagação enquanto língua global implicou a localização de outras línguas potencialmente globais.” (*ibidem*, p.108)

Candau (2010) refere ainda que “no cenário político-social, cultural e ideológico que vivemos, a educação em Direitos Humanos adquiriu novos sentidos, e admite muitas leituras”, definindo-a como englobando “desde a educação para o trânsito, os direitos do consumidor, questões de gênero, étnicas, do meio-ambiente, etc. até temas relativos à ordem internacional e à sobrevivência do planeta” (p. 403).

Foi em 1948 que foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo que os direitos humanos são apresentados como “fundamental rights that belong to every person simply because he/she is a human being.” (Equitas, 2008, p.11), isto é, os direitos humanos são direitos fundamentais que pertencem a qualquer pessoa simplesmente por ele/ela ser um ser humano.

A declaração dos direitos humanos pretende promover uma vida digna para todos e nesse sentido os seus principais propósitos contribuir para que todas possam viver com dignidade, proteger e respeitar o outro.

Há autores que consideram que os direitos humanos se apresentam em três gerações diferentes, nomeadamente Santos (1997), quando afirma que

“Enquanto a primeira geração de direitos humanos (os direitos cívicos e políticos) foi concebida como uma luta da sociedade civil contra o Estado, considerado como o principal violador potencial dos direitos humanos, a segunda e terceira gerações (direitos económicos e sociais e direitos culturais, da qualidade de vida, etc) pressupõem que o Estado seja o principal garante dos direitos.” (p. 106).

Este mesmo autor afirma ainda que “A política dos direitos humanos é basicamente uma política cultural. (...) falar de cultura e de religião, é falar de diferença, de fronteiras, de particularismos.” (*ibidem*, p. 107), ou seja, os direitos humanos são usualmente compreendidos de forma diferente, uma vez que cada cultura tem as suas características, a sua maneira distinta de viver a vida, estendendo-se, portanto, ao conceito de direitos humanos.

Atualmente vivemos numa era em que os direitos humanos estão muitas vezes no centro da discussão, na maioria das vezes por ainda serem encarados como instrumento de choque de civilizações, por não serem universalmente respeitados, levando muitas vezes a manifestações em que as civilizações não se compreendem.

Temos que ter em conta que “Todas as culturas aspiram a preocupações e valores universais, mas o universalismo cultural, enquanto atitude filosófica, é incorreto.” (Santos, 1997, p. 114), isto é, enfatiza a ideia de que os direitos são (ou deveriam de ser) universais, mas os direitos também são cultura, e

universalizar (impor) uma cultura não é de todo correto, pois todos temos direitos às nossas características que nos definem como sujeitos sócio históricos.

Também a literatura para a infância tem sofrido uma reviravolta, por sentir necessidade de adequar os livros, para crianças e jovens, a uma educação que valorize os direitos humanos (cf. Saldanha et. al, 2007, p.3), sendo que, segundo Candau (2010) é

“Importante ressaltar as três dimensões da educação dos Direitos Humanos nos dias atuais: a primeira se refere à formação de sujeitos de direito, isto porque muitos cidadãos não possuem a consciência de que são na sociedade sujeitos de direitos e deveres. A segunda diz respeito ao processo de “empoderamento”, favorecendo aqueles que detiveram menor atuação no cenário social, ou seja, menos poder de decisão. O processo de “empoderamento” busca liberar o poder de cada pessoa para que seja sujeito de direitos e atue socialmente, atua também com grupos sociais marginalizados, discriminados socialmente. O terceiro refere-se ao processo de transformação para a construção de uma sociedade democrática e humana.” (Candau, 2010 in Saldanha, et. al, 2007, p.3)

Aliado à criação da declaração que contempla os direitos humanos, foi elaborado e assinado mais tarde em 1989, a CDC que assume como seus principais princípios: a não-discriminação e a igualdade de direitos; a defesa dos melhores interesses da criança; o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e também o direito de participação.

Esta convenção

“é, até à data, o mais completo de todos os textos que constituem o *corpus* dos Direitos do Homem: marca uma evolução das atitudes dos governos e da opinião pública em relação às crianças. Estas passam a ser consideradas como seres humanos em plenitude, sujeitos de direitos.” (UNESCO, 1998, p. 31),

sendo que, esta convenção assume o relevante papel que as crianças têm na construção das sociedades futuras. Reconhece, assim, que a criança:

“(i) necessita de um crescimento harmonioso para desenvolver a sua personalidade, (ii) precisa de ser educada num ambiente de paz, tolerância, solidariedade, compreensão e liberdade, (iii) carece de proteção e cuidados

específicos, mas, e com especial enfoque, também (iv) tem que ser capaz de viver em sociedade, tendo em conta a importância dos valores culturais de cada povo para este desenvolvimento” (Maia, 2014, p. 44).

A CDC é composta por 54 artigos que, de acordo com a UNICEF, podem ser divididos em quatro categorias de direitos: os direitos relativos à sobrevivência, que se prendem com os direitos de cuidados adequados e básicos que garantam a vida; os direitos relativos ao desenvolvimento, dos quais podemos destacar o direito à educação; os direitos relativos à proteção, que contempla, por exemplo, o direito das crianças serem protegidas contra a exploração ou não poderem ser soldados e, por último, os direitos de participação, onde se contempla que as crianças têm o direito a exprimir a sua própria opinião.

De forma a melhorar a realização dos objetivos da CDC, em maio de 2000, foram adotados pela Assembleia Geral da ONU dois protocolos facultativos: *Protocolo Facultativo à CDC relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis* e *Protocolo Facultativo à CDC relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados*, ambos ratificados em Portugal em 2003.

A CDC começa por definir, no seu **artigo 1º**, a criança como sendo “todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo.” (UNICEF, 1990, p.6) e comprometem-se no **artigo 3º** “a garantir à criança a protecção e os cuidados necessários ao seu bem-estar (...)” (*ibidem*), ou seja, todas as decisões que envolvam a criança devem ser tomadas de forma a garantir sempre os seus superiores interesses, sendo que a criança deve poder partilhar a sua opinião sobre os assuntos que lhes dizem respeito, tal como refere o **artigo 12º** que garante “à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhes dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” (*ibidem*, p. 10)

São também enfoque nesta convenção, o direito das crianças a um nome e a uma identidade, o direito de viverem com as suas famílias sempre que

possível, direito à proteção da sua vida privada, proteção contra maus tratos, igualdade de direitos entre todas as crianças (sendo estas, ou não, portadoras de alguma deficiência), direito à saúde e à educação (sendo protegidas de atividades de escravidão e das guerras) e direito a uma justiça adequada à sua idade (cf. *ibidem*).

De acordo com Santomé (1995, citado por Gerardo & Azevedo 2000), ao entrar na escola a criança “necessita de aprender quais são os seus direitos, quando e como os pode exercer e, inclusivamente, em que momentos e circunstâncias terá que renunciar a eles” (p. 178), sendo que é desta forma que se justifica a importância da promoção de uma educação para os direitos desde os primeiros anos de escolaridade, permitindo contribuir desta forma para a formação de cidadãos conscientes de si mesmos enquanto sujeitos de direitos, reconhecendo os limites desses mesmos direitos em prole do respeito pelos Outros.

2. Direitos linguísticos e culturais

Anteriormente refletimos sobre a presença das inúmeras alterações que a sociedade tem vivido, tornando-se atualmente uma sociedade marcada pelas diferenças culturais e linguísticas, sendo que as alterações sociais e culturais que se vêm a sentir na sociedade “levam à necessidade de (re)pensar as orientações epistemológicas no campo da educação” (Marques & Martins, 2012, p. 44).

Todas estas alterações da sociedade fazem com que a cultura de cada um seja um fator de união que nos aproxima, mas por ser a característica que nos distingue uns dos outros pode também ser um fator de distinção, que nos afasta.

Desta forma, é cada vez mais necessária a existência “de uma educação para os direitos humanos, para a sensibilização à diversidade (nas suas variadas formas), de uma educação para a era planetária que contemple o desafio da globalidade e da complexidade.” (*ibidem*, p. 44), uma vez que “é

fulcral que os cidadãos estejam despertos para os seus direitos e para a sua humanidade comum, de forma a viverem de forma plena a sua cidadania e a respeitarem o planeta que os acolhe.” (Marques & Martins, 2012, p. 45).

Considerando que os *Direitos Humanos* são direitos fundamentais que pertencem a toda e qualquer pessoa, simplesmente por ele/ela ser um Ser Humano, é no artigo 2.º da Declaração dos Direitos Humanos que podemos ler que "todos têm todos os direitos e todas as liberdades", sem distinção "de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição" e é, neste sentido e no sentido de educar para a diversidade que, em 1996, foi assinada a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (DUDL), sendo esta a “primera declaración global y internacional de normas universales que reconoció la necesidad de promover las identidades de las minorias étnicas y exponer los derechos de los miembros de las minorias (...)” (König, 2001, p. 89).

Estes direitos têm que ser encarados na perspetiva de direitos humanos, uma vez que assumem a necessidade de uma tolerância orientada para a promoção da identidade das minorias linguísticas, sendo que os direitos linguísticos apenas foram formalmente reconhecidos como componente dos direitos humanos após a segunda guerra mundial (Cf. Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994, Varennes, 1997, König, 2001).

As marcas de globalização já se começavam a fazer sentir nessa altura, pelo que a DUDL surgiu “para corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e a estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor fundamental da convivência social” (Branco, 2001, p. 20).

A DUDL diz-nos, então, no seu **artigo 3º** que todos temos o direito de “be recognized as a member of a language community; the right to the use of one’s own language both in private and in public; the right to the use of one’s own name” (UNESCO, 1996, p. 5), ou seja, todos temos o direito de falar a nossa própria língua, tanto em privado como em público, sendo que desta mesma declaração consta que

“This Declaration considers that, whenever various language communities and groups share the same territory, the rights formulated in this Declaration must

be exercised on a basis of mutual respect and in such a way that democracy may be guaranteed to the greatest possible extent.” (UNESCO, 1996, p. 4).

Esta declaração considera que, independentemente, dos grupos linguísticos que partilhem um mesmo espaço, os direitos presentes na DUDL devem sempre ter por base o respeito mútuo, garantindo um caminho com base na democracia.

Também nesta declaração podemos ler no ponto 3 do **artigo 23º** que a educação deve estar sempre “at the service of linguistic and cultural diversity and of harmonious relations between different language communities throughout the world.” (*ibidem*, p. 9), ou seja, pertence à educação o principal papel no que diz respeito à promoção e favorecimento de relações harmoniosas entre as diversas comunidades linguísticas, cabendo aos professores e educadores “promover a realização de atividades que levem as crianças a uma melhor compreensão das diferentes línguas e culturas dos seus companheiros.” (Sá, 2007, p. 66).

Associada à diversidade linguística presente nas sociedades, encontramos também marcas da presença de diversidade cultural, que, tal como aquela se encontra seriamente ameaçada.

Foi neste sentido que, em 2001, foi elaborada a declaração universal da diversidade cultural (DUDC), declaração esta que reafirma a necessidade de proteger a cultura “as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs” (UNESCO, 2001) e que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade e a coesão social, surgindo então esta declaração com o intuito de promover o respeito pela diversidade cultural. Procura-se assim fomentar a tolerância, o diálogo e a cooperação, para que seja possível vivermos num clima de respeito e confiança mútuos, contribuindo para a promoção de uma paz global e solidária no reconhecimento da diversidade cultural (cf. UNESCO, 2001).

Desta forma, a DUDC enuncia no seu artigo 2º que

“In our increasingly diverse societies, it is essential to ensure harmonious interaction among people and groups with plural, varied and dynamic cultural identities as well as their willingness to live together. Policies for the inclusion and participation of all citizens are guarantees of social cohesion, the vitality of civil society and peace.” (UNESCO, 2001),

Torna-se essencial assegurar uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais variadas e dinâmicas e, ao mesmo tempo, plurais, assim como estimular a sua vontade de conviver. As políticas para a inclusão e participação de todos os cidadãos são, então, a garantia da coesão social, da vida em sociedade e da paz.

Esta declaração diz que

“Em traços gerais, os direitos culturais centram-se nas seguintes áreas: direito à identidade cultural, à educação e a uma formação de qualidade, à participação na vida cultural, ao acesso e à herança cultural, à livre expressão, à atividade criadora, à propriedade cultural e à língua.” (UNESCO, 2001, p. 45).

Apesar de terem sido tomadas medidas no sentido de proteger a diversidade linguística e cultural com a elaboração destas declarações, importa afirmar “que existe uma grande distância entre aquilo que está proclamado (...) e o que acontece na prática, uma vez que muitos desses direitos não são cumpridos” (Sá, 2007, p.66).

Neste sentido, é cada vez mais importante que a escola tenha um papel ativo na promoção de atividades que permitam às crianças conhecerem a existência e os propósitos destas declarações, consciencializando-os como cidadãos de uma sociedade cada vez mais diversa da qual fazem parte e na qual, enquanto cidadãos, têm obrigação de intervir no sentido de preservar e valorizar toda essa diversidade.

3. Literatura para a infância e educação para os direitos linguísticos e culturais

De acordo com o que Pires (2000) afirma, “Os bons livros infantis são meios através dos quais, os pequenos leitores, devido ao desenvolvimento da imaginação e às emoções que a leitura neles provoca, estabelecem formas de relação e de participação no mundo bastante diferentes das suas.” (p. 315), considerando, desta forma, a literatura para a infância um fator de elevada importância para o crescimento da criança nos mais diversos níveis (intelectual, social, pessoal, etc.).

Educar pela literatura para a infância contribuirá também para um enriquecimento da criança enquanto ser social e cultural uma vez que

“de uma perspectiva cultural, a literatura infantil constitui a criação de um espaço cultural e educativo específico de textos (escritos ou multimédia) para crianças, rodeada de práticas culturais: de crítica literária, de interpretação dos textos, de comentário das implicações ideológicas e políticas de textos, de definição do que neles existe de moral, ética ou esteticamente próprio (ou impróprio) para crianças.” (Morgado, & Pires, 2010, p. 40).

No fundo, educar para os direitos tem em principal linha de conta educar para formar cidadãos conscientes e críticos do mundo que os rodeia, incentivando-os a “cultivar uma “dupla cidadania”: aprender a conceber-se e a agir como cidadãos da Terra, sem cessarem de pertencer a comunidades mais restritas, e tendo em conta as múltiplas interdependências entre o local e o global” (Perrenoud, 2002, p. 122) e ter também em conta as características da identidade cultural de cada sujeito.

Como plano de ação para a implementação das ideias defendidas pela DUDL e pela DUDC, a UNESCO sugere

“que se favoreça o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, que se fomente a diversidade linguística em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível e que estimule a aprendizagem do plurilinguismo desde a mais tenra idade.” (2004).

Uma vez que “gerir a diversidade cultural é um dos principais desafios do nosso tempo, o reconhecimento, a aceitação de etnicidades, religiões, línguas e valores diversos constituem uma característica, incontornável da paisagem política do século XXI.” (PNUD, 2004, p. 1), fazendo com que seja crucial promover nas escolas uma educação para os direitos linguísticos e culturais.

Ao sensibilizar e ao formarmos os alunos para a presença constante de uma rica diversidade linguística e cultural, fomentando atitudes de abertura, receptividade e respeito para com o Outro, desenvolvendo uma competência intercultural e plurilingue, preparamo-los para conviverem enquanto cidadãos numa sociedade marcada pela diversidade.

Desta forma, o presente relatório pretende elaborar um projeto com enfoque na promoção dos direitos linguísticos, uma vez que

“Promover os Direitos Linguísticos e Culturais é imprescindível pois a promoção do respeito pela língua do Outro é um indicador do respeito pelo Outro, pelo seu modo de ser, estar e pensar. Com efeito, cada língua é um produto cultural que está na base das identidades das comunidades que as falam, sendo que respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala. Todas as línguas e todas as culturas são equivalentes no seu valor individual e universal.” (Sá, 2007, p.68).

Considerando que as crianças são sempre os protagonistas da ação educativa, cabe ao professor aproveitar a diversidade presente na sala de aula e na escola, para que, em conjunto, os alunos possam construir conhecimentos enriquecedores. Para isso, é importante que o professor adote uma abordagem plural permitindo que as crianças desenvolvam atitudes positivas de abertura à diversidade linguística e cultural assim como atitudes de motivação para com a aprendizagem de línguas.

O recurso a estas abordagens plurais irá permitir, primeiro que tudo, que a criança esteja receptiva à diversidade e que a respeite. Só desta forma, aceitando-se como é, com todas as diferenças e semelhanças que a aproximam dos que o rodeiam, será capaz de compreender e aceitar as declarações que temos vindo a referir no decorrer deste relatório.

Nunca podemos esquecer que

“A motivação é uma das condições fundamentais da aprendizagem. O aluno que descobre, ao entrar para a escola, que não tem de abandonar as línguas faladas em casa ou pela família mais próxima, mas que, pelo contrário, elas são alvo do interesse de colegas, professores e funcionários, fica naturalmente predisposto a adquirir e a aprender as outras línguas que o rodeiam” (Pereira, 2014, p.80).

Sem dúvida que a literatura para a infância poderá ter um papel preponderante na motivação das crianças para as temáticas da diversidade e, conseqüentemente, dos direitos, partindo de um momento em que, inicialmente, se reconhecem como seres diversos e diferentes e mas promovendo entre eles respeito e aceitação.

O contacto com a diversidade linguística é cada vez mais precoce na vida de uma criança, pelo que deve ser aproveitado para promover uma educação intercultural desde cedo, uma vez que “através do contacto com a diversidade linguística, o sujeito poderá mais facilmente desenvolver sentimentos e atitudes positivas de respeito e aceitação do que lhe é diferente” (Marinho, 2004, p. 165).

É inegável que

“Os fluxos migratórios e as políticas internacionais de incentivo à aprendizagem das línguas têm conduzido a uma crescente diversidade linguística nas escolas que não é geralmente (re) conhecida nem aproveitada, nos seus múltiplos benefícios. No entanto, as línguas – todas elas – enquanto formas sofisticadas de expressão do pensamento, de comunicação e intervenção social e de criação e transmissão de saberes, uma vez libertas de hierarquizações simbólicas abusivas e de restrições de uso, são um lugar privilegiado para o exercício e a promoção de justiça social na comunidade escolar.” (Pereira, 2014, p.77)

Assim, e na mesma linha cabe à escola e à educação promoverem uma reflexão intercultural, não hierarquizando as diferentes culturas, não falando em desigualdades mas sim em diferenças, valorizando-as como portadoras de uma riqueza muito própria de enriquecimento futuro, sendo os professores a peça fundamental no que concerne a criação de um ambiente na sala de aula,

livre e desprovido de comentários discriminatórios e depreciativos, dando a cada aluno a liberdade de participar ativamente, aproveitando as suas diferenças para valorizar e respeitar as suas identidades (cf. Cardoso, 1996).

Assim sendo, ao promover uma educação intercultural e ao adotar uma abordagem plural, poderemos adaptar as atividades para que estas permitam a todas as crianças reconhecerem-se como seres diferentes, incentivando-as a conhecerem-se melhor, fomentando o respeito por si mesmos e pelo Outro.

Mais uma vez, podemos dizer que os professores e educadores têm um papel preponderante no que diz respeito à promoção de uma educação em direitos, sendo para isso, também é necessário que reúnam algumas características que os identifiquem como culturalmente responsivos. De acordo com Villegas e Lucas (2002), um professor culturalmente responsivo:

- “1) é socialmente consciente – reconhece que há várias formas de perceber a realidade que são influenciadas pelo lugar em que cada um se situa na ordem social;
- 2) tem uma perspectiva positiva dos alunos de estratos sociais diferentes, vendo recursos de aprendizagem em todos os alunos, ao invés de encarar as diferenças como problemas a ultrapassar;
- 3) vê-se a si próprio(a) como um ser simultaneamente responsável e capaz de promover uma mudança educativa que permitirá que as escolas deem resposta a todos os alunos;
- 4) compreende como é que os alunos constroem o conhecimento e é capaz de promover essa construção de conhecimento nos seus alunos;
- 5) tem conhecimento sobre as vidas dos seus alunos, no qual se incluem as fontes do saber (funds of knowledge) das suas comunidades;
- 6) utiliza esse conhecimento sobre as vidas dos seus alunos para planificar o ensino, que se estrutura no que eles já sabem, ao mesmo tempo que os familiariza com o que lhes não é familiar” (Zeichner, 2014, p.140).

Por outras palavras, a abertura para uma sociedade diversa não deverá apenas ser uma temática para a qual devemos consciencializar as crianças, mas também os professores e educadores deverão ter abertura e recetividade, para encararem a temática da diversidade como espaço enriquecedor e promotor de novas aprendizagens.

É, então, necessário investir na formação de professores promovendo entre eles, também, abertura à diversidade e capazes de compreender a importância de trabalhar num sentido de promoção do plurilinguismo e de sensibilização à diversidade, preparando os seus alunos para uma sociedade diversificada. Consideramos também, que

“seria importante (...) que as instituições escolares se constituíssem, pois, como espaços promotores destas experiências, como forma não só de aumentar a consciencialização linguística e cultural dos alunos, mas também de toda a comunidade educativa que circula em volta das instituições de ensino.” (Simões, 2006, p.380).

Posto isto, não podemos negar que a língua tem um papel central e fundamental para a aprendizagem nos contextos escolares, uma vez que é através dela que os conteúdos são veiculados, reproduzidos e avaliados. (cf. Duarte & Roth, 2014), logo, é importante que se invista numa educação que respeite todas as línguas e todas as culturas.

A literatura poderá ser uma estratégia por excelência na promoção de uma educação para os direitos linguísticos e culturais, uma vez que é um meio de obtenção de conhecimentos por parte das crianças, observando e compreendendo o mundo e agindo de acordo com esses conhecimentos (cf. Silva, 2016).

À criança é permitido através da literatura para a infância, um contacto com múltiplas personagens que se relacionam entre si nos diversos contextos, expressando as suas diferentes personalidades e diferentes comportamentos, permitindo à criança colocar-se no lugar do Outro, no sentido de aceitar e valorizar a diversidade (cf. Leite & Rodrigues, 2001).

Possibilitar às crianças experiências que lhes permitam enriquecer a aquisição de novos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de capacidades e atitudes centradas no respeito e valorização do Outro e pelas línguas do Outro é o enfoque principal do nosso trabalho e um dos objetivos principais do nosso projeto.

Nesse sentido, apresentaremos em seguida um capítulo dedicado ao projeto que construímos com as crianças, com base nas ideias que expusemos ao longo do nosso enquadramento teórico.

Síntese:

Considerando o exposto neste capítulo destacamos a importância da literatura desde os primeiros anos de escolaridade por se considerar ser uma mais-valia no auxílio da compreensão do mundo. Neste sentido, a literatura pode promover uma educação mais centrada nos direitos de que todos os seres são portadores, enquanto seres humanos, enquanto crianças e enquanto cidadãos de sociedades cada vez mais diversas a nível cultural e linguístico.

Estabelece-se então como fundamental, a promoção de

“uma educação para atitudes e valores de solidariedade, de respeito mútuo, de valorização e respeito pela diversidade, aliados a um profundo conhecimento de si próprio, encarado como forma de acesso ao Outro, e a um trabalho no sentido de participar activa e democraticamente na construção de um novo mundo.” (Simões, 2006, p.58)

Nesta linha, é necessário um contínuo investimento numa educação para os direitos, promovendo a inclusão de todos os cidadãos na nossa sociedade.

Pensa-se, assim, ser

“necessário uma abordagem das problemáticas educacionais, que integre não só, a educação como um direito e essência do desenvolvimento humano, uma forma de mobilização e de transformação social, um elemento fundamental para lutar contra as desigualdades e a discriminação mas, integre igualmente, a dinâmica da mudança e da diversidade cultural, a multiplicação de alternativas, as pertenças multicategoriais como factores de inclusão, de inovação e de desenvolvimento.” (Ramos, 2007, pp. 239-240)

Vejamos, então, no próximo capítulo, o projeto que foi planeado com base nesta fundamentação teórica e tendo em consideração as características do contexto em que foi desenvolvido.

Capítulo III – Orientações metodológicas e contextualização da investigação

Sumário:

Tendo por base o enquadramento teórico exposto nos capítulos anteriores, em que se tentou compreender a importância da promoção de uma educação para os direitos no desenvolvimento de atitudes de valorização da diversidade linguística e cultural, recorrendo à literatura para a infância como meio facilitador dessas aprendizagens, expomos neste capítulo o projeto de intervenção desenvolvido e implementado no âmbito da PPS.

Desta forma, expomos em seguida a metodologia que esteve na base desta investigação e que permitiu definir a questão a que este texto pretende dar resposta bem como os objetivos do projeto de intervenção-investigação.

Definida a questão da investigação e os objetivos do projeto, apresentamos em seguida o próprio projeto de intervenção didática começando com a caracterização do contexto em que foi desenvolvido, sendo que, por se tratar de uma realidade diversa em que o público-alvo era maioritariamente pertencente a comunidades ciganas, apresentamos no ponto 2.2. algumas considerações sobre esta comunidade e algumas considerações sobre a relação desta comunidade com o contexto educativo.

Em seguida, apresentamos o enquadramento curricular da temática, a organização e a descrição das sessões do projeto e, por fim, descrevemos o método utilizado para a avaliação dos efeitos do projeto.

No final do capítulo faz-se ainda referência às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer da implementação deste projeto, que serão alvo de análise no capítulo seguinte.

1. Metodologia de tipo investigação-ação

Todo o estudo por nós apresentado acenta em traços característicos da metodologia de investigação-ação, sendo que urge neste momento apresentar algumas características e finalidades desta metodologia.

Segundo Roldão (2009) “O professor poderá definir-se, no essencial, como aquele que ensina” (p.46), e ensinar pode ser entendido como um vasto e amplo conceito pelo que a mesma autora refere também que

“O que caracteriza e distingue o acto de ensinar (...) é esta difícil competência de *fazer aprender*. Pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada – sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender* (...)” (Roldão, 2009, p.46).

A mesma autora considera desta forma que “Fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente.” (Roldão, 2009, p. 47). A profissão docente é apresentada por Roldão como englobando quatro áreas principais: função, saber, poder e reflexividade.

Neste sentido, afirma que a área do saber é uma área complexa por se tratar de uma área que requer um leque diversificado de saberes, sendo que o principal saber da função profissional de ensinar é o *saber educativo*, que “consiste na mobilização de (...) saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objetivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno.” (*ibidem*, p. 48).

A acção docente deve ser sempre acompanhada por momentos de reflexividade uma vez que

“O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (...)” (Roldão, 2009, p. 49)

Considerando então a importância do docente refletir sobre a sua prática, com vista a melhorá-la e adequá-la a às características dos alunos com quem

trabalha, todo o trabalho, desde o planeamento ao desenvolvimento do projeto sobre o qual incide este relatório, foi concebido de acordo com a metodologia qualitativa de investigação-ação (I-A).

Ao longo dos tempos, vários têm sido os autores que apresentam definições para a I-A, sendo que, essencialmente, todos defendem que se trata de um processo cíclico, ou seja, existe um primeiro ciclo em que o professor tem que passar pela investigação para ter bases para planificar a sua ação; depois de planificado o professor põe em prática a sua ação, sendo que, em simultâneo, observa e faz alguns registos sobre o que observa da sua prática docente; a última fase deste ciclo será um momento em que o professor analisa todos os registos sobre a sua prática docente e reflete sobre ela, verificando os pontos fortes da mesma e identificando aspetos a melhorar na sua ação. A reflexão sobre a sua própria prática e a identificação de pontos de melhoria serão então a alavanca para um novo ciclo, em que o professor revê e melhora a sua planificação, recomeçando assim um novo ciclo, passando novamente pelo mesmo processo.

A primeira fase de conceção do nosso projeto foi então a fase de investigação, fase esta que consiste na ideia de que

“La educacion se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por las reglas sociales, no por los leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoria, para construirse en un proceso reflexivo sobre la própria práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales” (Latorre, 2003, p.9).

A par da investigação na qual baseamos o nosso projeto, foi indispensável a construção de momentos reflexivos sobre a nossa própria prática, de forma a compreendermos melhor a nossa ação, assim como a compreensão do nosso contexto educativo.

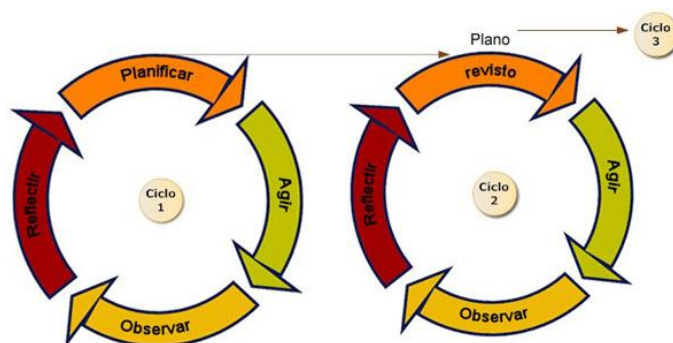


Figura 3 - Ciclo de investigação-ação segundo Latorre (2003)

O processo que acompanhou a implementação do nosso projeto teve em vista ser um processo participativo e interventivo, para que se adquira conhecimento destinado a melhorar a prática docente. Ao ser um processo que se desenvolve de forma colaborativa com as colegas de tríade, torna-se um processo mais rico pois são várias as pessoas a observar um mesmo momento, possivelmente de uma forma diferente da nossa, sendo que essas diferentes visões se constituem mais abrangentes e, desta forma, podem provocar um leque mais abrangente de melhorias, permitindo, para além de uma reflexão individual do próprio docente, um momento de reflexão com outros docentes propiciando assim que o docente analise criticamente as situações, de forma a ser possível proceder a mudanças cada vez mais significativas, originando novos ciclos sistemáticos de planificação, ação, observação e reflexão, tornando o docente cada vez mais capaz de se questionar criticamente, repensando as suas práticas, originando um novo ciclo de planificação, ação, observação e reflexão, sempre com vista a melhorar as suas práticas e os seus efeitos nos alunos.

Sendo que o nosso projeto se rege pelas características da metodologia de I-A, todo ele foi acompanhado de vários momentos de reflexão, quer individual, quer em grupo, com vista a melhorar a nossa prática e promovendo momentos de contínua construção, enquanto futuras professoras e educadoras.

2. Projeto de intervenção didática

O projeto de intervenção didática apresentado neste relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de PES em parceria com as colegas de tríade, que também apresentam um relatório sobre o projeto: Adelaide Reis (em construção) e Andreia Costa (em construção) numa turma do 1º ano do 1º CEB de uma escola do Agrupamento de Escolas da região de Aveiro. Embora este percurso da prática pedagógica seja comum às três, cada uma concebeu e desenvolveu um projeto de intervenção, relacionado com a diversidade linguística, tendo incluído a Língua Gestual Portuguesa e a educação intercultural. Apesar dos estudos se centrarem em aspetos diferentes no âmbito da diversidade, todos eles tiveram como elemento comum a literatura para a infância, que foi utilizado por todas nós como meio potenciador das aprendizagens das crianças, no âmbito das nossas temáticas.

A interação e articulação dos três projetos intitulou-se “Com histórias da diferença, conheço os meus direitos” tendo em comum os seguintes objetivos: sensibilizar para a diferença; criar e desenvolver o gosto por outras línguas e culturas; promover uma educação para os direitos; desenvolver o gosto pela leitura; e promover atitudes de respeito face a grupos minoritários (surdos). Cada elemento da tríade planeou e implementou 3 sessões individuais e no final da implementação dos 3 projetos foi planeada e implementada uma última sessão comum à tríade, perfazendo um total de 10 sessões.

Desta forma, os projetos foram organizados e articulados de forma sequencial, tendo sido implementado em primeiro lugar o projeto “Todos diferentes... todos iguais” que se refere à educação intercultural, seguindo-se a implementação do projeto que se apresenta no presente relatório, intitulado **“Direito a direito melhor vos aceito!”** e, por último, foi o projeto “A língua gestual vai à escola”.

2.1. Caracterização do contexto de intervenção

O presente projeto de intervenção foi desenvolvido e implementado numa turma de 1º ano de uma escola de 1º CEB pertencente a um Agrupamento de Escolas da região de Aveiro.

Trata-se de uma escola pública com jardim-de-infância, 4 salas de 1º CEB e ATL para funcionamento da Componente de Apoio à Família que serve também, atualmente, de apoio às atividades extracurriculares. Para além destes espaços que se localizam em três edifícios distintos, a interligar estes edifícios entre si existe um amplo recreio e no edifício central em que se encontram as turmas de 1º CEB a escola conta também com um espaço de ginásio e um antigo refeitório que estava a ser utilizado como biblioteca escolar.

A turma em que o projeto deste estudo se centra, tal como referido anteriormente, é uma turma do 1º ano de escolaridade e é constituída por um grupo de 15 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade. Deste grupo de 15 crianças, 5 estão oficialmente matriculadas no 2º ano de escolaridade, mas ainda se encontram a fazer aquisições de 1º ano, sendo que uma dessas crianças está referenciada com Necessidades Educativas Especiais, por dificuldades de aprendizagem.

A sala onde as aulas são lecionadas é uma sala de dimensões bastante razoáveis e com boa luminosidade, uma vez que, para além de iluminação artificial, ainda dispõe de três janelas de grandes dimensões equipadas com estores.

Apesar da escola ser antiga, a sala está muito bem cuidada e organizada de forma a acolher as 15 crianças que todos os dias fazem daquele espaço a sua segunda casa.

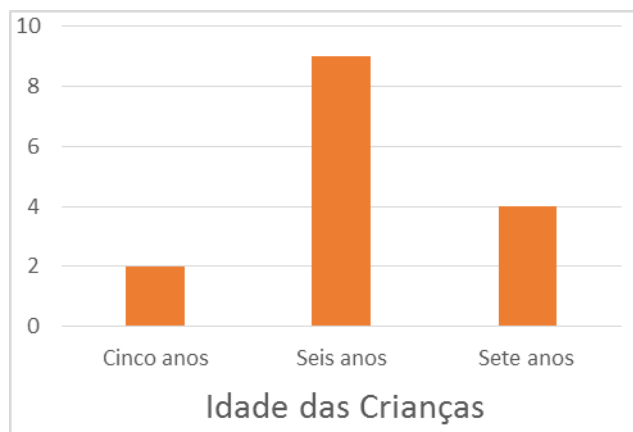


Figura 4 - Gráfico indicador das idades das crianças intervenientes no projeto

Das 15 crianças que fazem parte desta turma 8 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino, sendo 8 destas crianças de etnia cigana.

Estas crianças são maioritariamente residentes nas proximidades da escola, contudo existem crianças que vêm de algumas localidades vizinhas.

No que concerne às nacionalidades e habilitações literárias dos pais da turma não nos foi possível recolher os dados relativos a todos os alunos por se tratar de uma turma nova na escola, a iniciar o ano e ainda não terem sido facultados pelos encarregados de educação os dados de todas as crianças. No entanto, de uma forma geral e com os dados que nos foi possível recolher, a maior parte dos pais das crianças de etnia cigana não tem um nível de escolaridade muito elevado (até ao 4º ano no máximo). Em relação às outras crianças os pais têm uma variedade de habilitações, indo desde o 6º ano de escolaridade até à licenciatura, tal como apresentamos no gráfico seguinte:

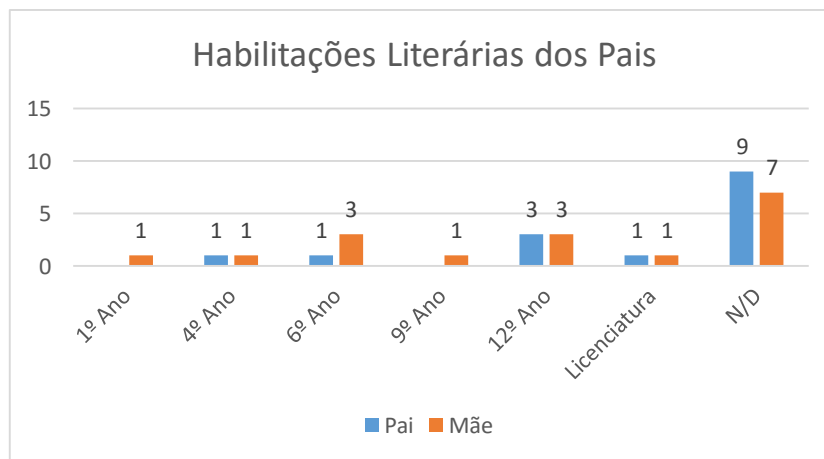


Figura 5 - Gráfico referente às habilitações literárias dos pais das crianças

Embora esta escola pertença a um grande município, caracterizado geralmente pelo meio urbano, a povoação deste lugar está integrada num meio maioritariamente rural, encontrando-se circundada por várias comunidades de etnia cigana e, desta forma, tal como já foi referido anteriormente, mais de metade desta turma pertence a uma dessas comunidades de etnia cigana.

É também visível que a maioria das crianças pertencentes a comunidades de etnia cigana aparentam ter dificuldades financeiras e falta de recursos que lhes permitam muitas das vezes garantir as necessidades básicas de vida (tal como transportes e casas de banho), sofrendo de carências visíveis ao nível da alimentação e higiene.

Do que tivemos oportunidade de observar, a pedagogia adotada na sala de aula é uma pedagogia com traços da metodologia transmissiva, mais centrada no professor, em que a aquisição de conhecimentos se faz através de aulas do tipo expositivo com auxílio de diversos materiais, tais como posters, histórias, entre outros. O manual, o livro de fichas adotado e as fichas de outros manuais são a base de trabalho que a professora usa com mais frequência. A comunicação faz-se em dois sentidos e os alunos expressam muitas vezes as suas ideias sobre os assuntos.

Tratando-se de uma turma com crianças que, apesar de frequentarem o 1º ano de escolaridade, se encontram em níveis de aprendizagem muito distintos, houve necessidade de organizar as crianças em dois grupos distintos sendo que um dos grupos apenas desenvolve atividades ao nível da educação

pré-escolar (de controlo da motricidade fina), enquanto o outro grupo (embora cada criança com o seu ritmo e as suas dificuldades) segue as aulas de acordo com o plano de aulas anual estipulado pelo agrupamento para este ano letivo.

2.2. Uma breve reflexão sobre... *Os ciganos*

Um professor investigador tem que ter em consideração as características da escola e da turma a quem dirige a sua ação. Para uma implementação consciente do nosso projeto, temos, portanto, que considerar as características do contexto educativo onde estamos inseridas, assim como as características do público a que se destinou o nosso projeto.

De acordo com Romero (2010)

“A diversificação das origens étnicas da população escolar, reclama à escola o repensar das suas estruturas e funções não só enquanto espaço privilegiado de educação e formação, mas também enquanto instituição que serve uma comunidade e um território, pois é ao nível dos bairros e núcleos de vizinhança que se expressa quotidianamente grande parte da inclusão ou da exclusão” (in Hortas, 2013, p.42).

Neste quadro, não poderíamos deixar de ter em consideração as características da turma em que desenvolvemos o nosso projeto.

Assim, consideramos oportuno investigar algumas características da comunidade cigana e tecer algumas considerações, que julgamos serem pertinentes para uma melhor compreensão do contexto no qual desenvolvemos o nosso projeto.

Os ciganos surgiram na Europa por volta do século XV, sendo que a sua presença no espaço de um século passou a ser mais notada em vários países. Segundo Cortesão (2005), os ciganos terão entrado em Portugal na segunda metade do século XV, trazendo consigo a sua cultura, os seus costumes e tradições. Atualmente existem em Portugal cerca de 20000 ciganos (cf.

Observatório das Migrações, 2007), tornando-se desta forma o grupo minoritário com uma maior representação no nosso país.

Ao longo dos tempos, os ciganos foram travando várias “lutas” uma vez que não eram bem aceites no nosso país, levando a uma constante discriminação e atos de racismo perante este povo.

Foi apenas em 1980 que o Conselho da Revolução declarou medidas para proibir quaisquer atos de discriminação contra esta etnia, estabelecendo assim um ponto de viragem no qual ainda se investe nos dias de hoje, para combater todo e qualquer tipo de atitude negativa contra este povo.

Os ciganos são um povo com uma cultura ágrafa, ou seja, a sua cultura “transmite-se entre gerações apenas pela palavra” oral (Azevedo, 2013, p.3), evidenciando desta forma, que se trata de um povo sobre o qual não existe um acentuado número de registos e que, por valorizarem tanto a sua cultura, acabam por se tornar num povo fechado em que a tradição é passada quase exclusivamente entre os seus membros.

Os ciganos que vivem em Portugal falam o Caló (para além do Português e do Espanhol) e vivem maioritariamente da venda ambulante em feiras e mercados.

No que diz respeito às habitações,

“O seu tipo de habitação é a barraca de bairros de lata, onde não têm as condições mínimas de higiene e, em muitos centros urbanos, as autarquias procuram resolver os problemas de habitação dos mais carenciados, e há já algumas famílias que habitam casas dos bairros sociais e têm acesso aos benefícios sociais.” (Azevedo, 2013, p. 8)

O facto de serem um povo maioritariamente pobre e viverem em más condições, enfatiza as más condições de higiene e, conseqüentemente, de saúde, proporcionando uma tendência para doenças como a tuberculose e a hepatite. Para além disso, o facto de serem um povo alvo de constantes discriminações, torna-o também vulnerável no tráfico e consumo de drogas (cf. Liégeois, 2001; Fundación Secretariado Gitano, 2006).

No meio educativo, as crianças deste povo enfrentam inúmeros obstáculos de integração pelas suas diferenças culturais, por falarem outra

língua, por terem hábitos diferentes, refletindo-se, desta forma, num número elevado de insucesso e abandono escolar por parte destas crianças.

Face a esta breve reflexão, consideramos que o nosso projeto, apresentado mais à frente neste capítulo, se torna extremamente adequado ao grupo de crianças com as quais trabalhamos, por este se enquadrar no âmbito da temática das diferenças e dos direitos de que todos somos detentores, tendo como finalidade promover a não discriminação e a aceitação do Outro, diretamente num grupo tão demarcado por diferenças culturais.

Tal como fomos referindo no decorrer deste relatório, é à escola e aos professores que cabe a importante tarefa de preparar os seus alunos para a integração na sociedade, com base em comportamentos, valores e atitudes, que promovam a aceitação do Outro, assim como valorizem as diferenças e as atitudes de respeito face às mesmas.

Esta tarefa assume-se ainda com maior importância quando uma escola contém alunos de comunidades minoritárias, tornando-se um problema, uma vez que a escola

“não tem capacidade para realizar essa integração, quer por desinteresse social, geral, quer por falta de estruturas de apoio a nível pedagógico, levando a que essas crianças ao não se identificarem conscientemente consigo próprias nem através da cultura do seu grupo étnico, minoritário, nem através da cultura do grupo maioritário que lhe é transmitido pela escola, não se sintam integradas em nenhuma delas, sofrendo conflitos de identidade e de ajustamento social, geralmente frustrantes, que as marcarão e se reforçarão na adolescência” (Tavares, 1998, p. 39).

Tal como também já foi referido anteriormente, a maior parte dos pais das crianças ciganas vive com dificuldades económicas e a maior parte não é escolarizada, tendo mesmo vindo a levantar alguns entraves em relação à escolarização dos seus filhos, tal como referido no Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do *Ano Europeu para o Diálogo Intercultural* (2008).

Os pais têm uma visão negativa da escola alicerçada em diversos fatores tais como:

- a. o medo da escola e o receio pela protecção das crianças;

- b. a desconfiança pelos conteúdos ensinados;
- c. percepção da falta de competências dos seus filhos face às outras crianças, nomeadamente no domínio da oralidade e de outras competências, e o, conseqüente receio da sua desvalorização;
- d. a rigidez da comunidade escolar (desvalorização dos valores culturais próprios, práticas pedagógicas pouco inclusivas...);
- e. os prolongados horários escolares e as crianças fora de casa depois do sol se pôr;
- f. a duração da escolaridade e o casamento precoce;
- g. as crianças nem sempre serem aceites na escola, pela comunidade escolar, pelos pais das outras crianças, pelas populações, e serem transferidas de escola para escola;
- h. a falta de condições de acessibilidade à escola;
- i. a itinerância, as feiras, a ausência de programa para quem não tem residência, a escola de matrícula e a escola de frequência;
- j. a percepção da educação como uma intrusão nos seus ritmos de vida e como uma violência sobre as crianças;
- k. a relação permissiva com a infância;
- l. a possibilidade de filhos de contrários estarem na mesma escola;
- m. etc..

(Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura, p. 25)

O facto de os pais destas crianças terem uma visão tão negativa da escola faz com que sejam incrédulos em relação ao sistema educativo e acabem por passar essa insegurança às suas próprias crianças. Neste sentido, esta situação faz com que, para as crianças, ir à escola não seja algo confortável.

No entanto, não podemos generalizar todos estes fatores a toda esta comunidade, uma vez que a escola, ao adotar novas metodologias e ao ter em consideração as características dos alunos pertencentes às comunidades ciganas, consegue cada vez mais, também, captar o seu interesse, fazendo com que se sintam mais motivadas no seio do seu contexto educativo.

As principais razões pelas quais as crianças das comunidades ciganas se sentem desconfortáveis na escola deve-se ao facto de, na escola, se falar uma língua diferente da sua língua materna (língua que utilizam exclusivamente entre membros da sua comunidade) e, também, devido aos vários tipos de

discriminação de que são frequentemente alvo (por pertencerem a um grupo minoritário e ao seu modo de vida (cf. Azevedo, 2013)

Todas as dificuldades com que estas crianças se deparam, são então frequentemente desencadeantes de uma atitude negativa em relação à escola e, também, em relação a elas próprias, nomeadamente na sua autoconfiança e capacidade de aprender.

É, portanto, fundamental que a escola e os professores e educadores tenham a preocupação de abolir os comportamentos discriminatórios face a estes grupos, assim como eles próprios devem promover atitudes de abertura e respeito pela língua e cultura destas crianças, valorizando-as e integrando-as no seio do contexto educativo.

A educação deve “estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (DUDL, 1990, artigo 23º), promovendo “uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes” (DUDC, 2002), procurando respeitar e promover os direitos desta minoria étnica.

Posto isso, apresentamos em seguida o enquadramento curricular da temática do nosso projeto.

2.3. Enquadramento curricular da temática

De acordo com o perfil geral de desempenho do educador e professor do 1ºCEB, o professor e o educador devem assumir-se

“como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente” (DL n.º 240/2001, p. 5570).

Desta forma e para que o projeto desenvolvido faça sentido, primeiramente temos que ter em conta as características da turma alvo e

tratando-se de uma turma do 1º ano do CEB, provavelmente neste início do 1º CEB será, para muitos, “o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar.” (Ministério da Educação, p. 21), tornando imperativo estabelecer um elo de ligação entre o que é referido no Currículo Nacional do Ensino Básico (e respetivos programas em vigor) e o nosso projeto.

No que concerne à dimensão profissional, social e ética apresentada no perfil de desempenho do professor afirma-se que o professor “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”, tornando-se, então, importante valorizar as características das crianças com identidades culturais distintas.

Deste modo, este projeto tem intenção de promover o desenvolvimento de atitudes de valorização de todas as línguas e culturais, respeitando o Outro e os direitos que a todos pertencem. Assim, segundo o Ministério da Educação, cabe ao professor desenvolver

“estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (DL n.º 240/2001, p. 5571),

sendo talvez neste ponto que o nosso projeto tem maior incidência.

O programa de Português do Ensino Básico (PPEB) refere, que, no 1º ano e destacando o âmbito da compreensão oral, as crianças deverão “saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos”, “prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem” e “compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral” (Ministério da Educação, 2009, p.24), tornando também pertinente o recurso à literatura para a infância, que, nestas idades, tem um impacte importante, permitindo experienciar momentos diferentes daqueles que as crianças vivem no seu quotidiano.

Desta forma conseguimos incluir neste projeto uma estreita relação com a literatura para a infância e como as crianças que se encontram ainda no início do seu percurso de aquisição da leitura e da escrita, tornando-se relevante que consigam escutar as histórias que lhes são contadas para reterem a mensagem principal, iniciando-se formalmente num percurso de educação literária.

Associado também à compreensão do oral, é fundamental ter em conta o domínio da expressão oral em que o PPEB refere que as crianças deverão ser capazes de “falar de forma clara e audível”, “esperar a sua vez, saber pedir a palavra”, “formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor” e “narrar situações vividas e imaginadas” (Ministério da Educação, 2009, p.24).

É, portanto, também objetivo deste projeto, proporcionar o alargamento do vocabulário permitindo que a criança fale de forma clara e seja capaz de construir frases simples com base no que ouve e nos seus sentimentos e emoções. O respeito pelas regras é essencial em qualquer ano de escolaridade, pelo que a criança deverá ser capaz de aguardar pela sua vez de falar e saber solicitar quando o quer fazer.

Desde o início que o projeto foi pensado com o objetivo de ser abrangente, abarcando todas as áreas disciplinares, podendo destacar a pertinência da área disciplinar de Estudo do Meio, contemplado do bloco “À descoberta de si mesmo”, em que se refere que, no 1º ano, as crianças devem ser capazes de descrever momentos vivenciados, localizando-os no tempo e espaço, prevendo ações futuras e/ou aspirações.

A Matemática terá expressão no que concerne à realização de tarefas associadas a jogos que requerem contagens e a Expressão e Educação Plástica faz parte do projeto que desenvolvemos nos desenhos solicitados às crianças.

Tendo em consideração o plano anual das áreas curriculares, adotado para o 1º ano de escolaridade, importa frisar que se pretendeu também trabalhar o relacionamento da criança consigo própria e com os outros, promovendo sempre a comunicação (correta e em diferentes contextos) e a

expressão de emoções e sentimentos provocados pelas leituras escutadas, identificando e aplicando atitudes de cidadania.

2.4. Organização e descrição das sessões do projeto

Tal como foi referido no ponto 3 deste capítulo, o projeto de intervenção apresentado neste estudo encontra-se inserido numa dinâmica de tríade, em que os três projetos das três professoras em formação inicial foram implementados e organizados de forma sequencial.

Deste modo, a tabela seguinte explicita a ordem da implementação de cada um dos projetos:

	"Todos diferentes... todos iguais"	"Direito a direito, melhor vos aceito!"	"A Língua Gestual vai à escola"
9 de novembro	"As nossas diferenças"		
10 de novembro	"As crianças pelo mundo"		
11 de novembro	"Vamos conhecer outras culturas"		
16 de novembro		"Somos diferentes, mas todos temos direitos!"	
17 de novembro		"Eu sou criança e tenho direitos"	
18 de novembro		"Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos"	
23 de novembro			"É bom ter amigos diferentes"
24 de novembro			"Viajando pelo arco íris das línguas"
25 de novembro			"O vento sopra para todos"
30 de novembro	Sessão em tríade		

Figura 6 - Planificação da implementação dos projetos da tríade

Tal como já foi referido no início deste capítulo, a ordem de desenvolvimento dos projetos foi pensada com o intuito do primeiro projeto a ser desenvolvido ser o projeto "Todos diferentes... todos iguais" (projeto este que se centra na temática da educação intercultural), o segundo a ser desenvolvido foi o projeto "Direito a direito, melhor vos aceito!" (subordinado à temática da educação para os direitos) e por último o projeto "A língua gestual vai à escola". No final do desenvolvimento dos três projetos, foi realizada uma última sessão, comum aos três elementos da tríade, por acharmos necessário a existência de um momento comum de ligação dos três projetos.

Apresentaremos em seguida as sessões do nosso projeto “**Direito a direito, melhor vos aceito!**”, projeto objeto deste relatório, discriminando os objetivos que se pretendem que as crianças atinjam, assim como a descrição pormenorizada de cada sessão.

O nosso projeto tem os seguintes objetivos gerais:

- Sensibilizar para a importância do respeito pelo Outro;
- Sensibilizar as crianças para a existência de outras culturas e de outras línguas, reconhecendo que todos temos direitos e deveres;
- Educar para os direitos;
- Promover o gosto pela Literatura para a infância.

Sessão I - “Somos diferentes, mas todos temos direitos!”

Objetivos da sessão:

Conhecimentos:

- Identificar os conteúdos abordados na história;
- Interpretar imagens do livro;
- Identificar países e línguas diferentes.

Capacidades:

- Saber recontar uma história;
- Saber expressar-se oralmente e com correção;
- Reconhecer que apesar de sermos todos diferentes, todos temos direitos;
- Ser curioso em relação a línguas diferentes.

Atitudes:

- Adotar comportamentos positivos face ao Outro;
- Respeitar e valorizar o Outro
- Respeitar as diferenças;
- Respeitar outras línguas.

Descrição pormenorizada da sessão:

Iniciámos a sessão com um breve diálogo sobre as histórias contadas durante a realização do projeto por uma das colegas de

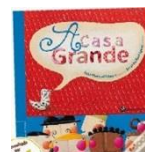


Figura 7 - Capa da história lida na Sessão I

tríade (“*Todos diferentes... todos iguais*”).



Figura 8 - Caixa de correio presente no momento da leitura da história

Após relembrarmos o que as crianças disseram sobre temas alusivos à diferença e à diversidade de culturas, relembrámos também a última atividade realizada no âmbito desse projeto, os postais que escreveram para enviar para a

casa grande, tendo as crianças perguntado que caixa era aquela que estava colocada em cima da secretária da professora.

Partindo da incógnita sobre o que representaria aquela “caixa” passámos para a animação da leitura do livro “A casa grande”, de João Manuel Ribeiro.

A animação da leitura foi feita com leitura expressiva em voz alta, com as crianças sentadas nas secretárias correspondentes, enquanto no centro da sala se encontrava um tapete. À medida que a história ía avançando, convidámos criança a criança a sentar-se no tapete, tapete que simbolizava a “casa grande”.



Figura 9 - Disposição das crianças no momento final da história

No final da história com todas as crianças já sentadas na manta, aproveitámos a disposição das crianças para o momento de pós-leitura em que as questionámos sobre o conteúdo da história: como definem a casa grande?, porque terá a casa esse nome?, quem pode lá morar?, que língua(s) se fala(m) naquela casa? (cf. Anexo 3).

No final, questionámos as crianças sobre a caixa de correio e sobre o que estaria ela ali a fazer. Convidámos uma das crianças a abrir a caixa para verificar se ela continha correio. Quando aberta, retirámos um envelope e abrimo-lo: continha os postais por eles elaborados no final do projeto anteriormente implementado pela outra professora estagiária. Neste momento, pedimos que definissem os desenhos dos seus postais, com uma frase e/ou palavra.

Em seguida, convidámos as crianças a regressarem aos seus lugares e ouvimos algumas frases em outras línguas lidas pela professora estagiária e,

nesse momento, pedimos-lhes para tentarem adivinhar que língua pensavam que era aquela que tinham ouvido e em que país se falaria aquela língua.

Em conjunto com a professora, as crianças repetiram as frases ouvidas e identificaram a língua, um país onde essa língua é falada e algumas crianças foram convidadas a colocar um pin de um boneco com essa frase no planisfério, num país onde essa língua é falada. Ao traduzirmos todas as frases para português, todas significavam “Eu tenho direitos”.

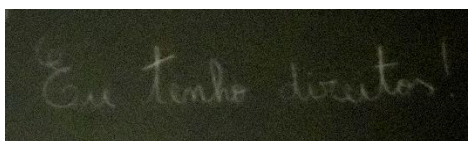


Figura 10 - Significado das frases em várias línguas

Sessão II - “Eu sou criança e tenho direitos”

Objetivos da sessão:

Conhecimentos:

- Identificar os conteúdos abordados na história;
- Interpretar imagens do livro;
- Identificar e compreender a convenção dos direitos da criança.

Capacidades:

- Saber recontar uma história;
- Saber expressar-se oralmente e com correção;
- Reconhecer que apesar de sermos todos diferentes, todos temos direitos;
- Relacionar direitos e deveres.

Atitudes:

- Adotar comportamentos positivos face ao Outro;
- Questionar-se sobre atitudes adotadas em situações do dia-a-dia.
- Respeitar e valorizar o Outro
- Respeitar as diferenças.

Descrição pormenorizada da sessão:

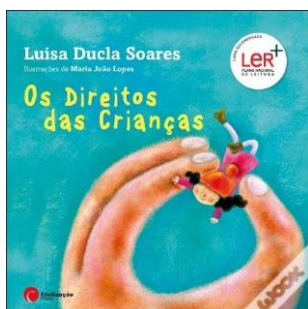


Figura 11 - Capa da história lida na Sessão II

Iniciámos a sessão com um momento de pré-leitura (que antecedeu a animação de leitura da sessão), em que foi lembrado o que tínhamos abordado e realizado na sessão anterior. Depois foi lido o título do livro “O direito das crianças”. Nesse momento questionámos as crianças sobre se alguma vez tinham ouvido falar sobre os direitos das crianças e se sabiam explicar o que seria.

Seguiu-se o momento de animação da leitura do livro “Os direitos das crianças”, de Luísa Ducla Soares, que realizámos em voz alta, acompanhando o livro e tendo a leitura sido iniciada com uma breve introdução sobre os direitos das crianças. Fomos lendo os artigos enquanto expunhamos algumas situações relacionadas com o quotidiano e cada um dos direitos referidos.

No final, fizemos um breve resumo sobre os direitos que ouvimos e sobre os deveres inerentes aos mesmos. Depois, lembrámos todos os direitos, um a um, através da ilustração do livro enquanto, em simultâneo, a professora estagiária ia escrevendo numa cartolina todos esses direitos.

No final, questionámos as crianças sobre se queriam que aquela cartolina com os direitos das crianças ficasse exposta na sala de aula tendo as crianças escolhido o local onde foi afixada a cartolina.



Figura 12 - Placar com os desenhos das crianças

Por fim, convidámos as crianças a ilustrarem um dos direitos da criança escutados no decorrer da animação da leitura e após a identificação por cada criança do direito que havia ilustrado, colámos o artigo do respetivo direito em cada desenho (desenhos esses que foram afixados junto da cartolina com os direitos).

Sessão III - “Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos”

Objetivos da sessão:

Conhecimentos:

- Identificar os conteúdos abordados na história;
- Interpretar imagens do livro;
- Identificar e compreender os direitos linguísticos e culturais.

Capacidades:

- Saber recontar uma história;
- Saber expressar-se oralmente e com correção;
- Reconhecer a existência de línguas e culturas diferentes;
- Relacionar direitos e deveres.

Atitudes:

- Adotar comportamentos de respeito pelo Outro;
- Respeitar outras línguas e culturas.

Descrição pormenorizada da sessão:



Iniciámos a sessão com um breve diálogo em que relembrámos os temas abordados nas sessões anteriores a este projeto. Nesse momento fizemos, em conjunto, uma breve introdução sobre a existência de diferentes línguas.

Figura 13 -
Capa da história
lida na Sessão
III

Em seguida fizemos a animação da leitura da história “Uma aventura no mundo dos direitos linguísticos” (uma

adaptação do livro “Uma aventura na terra dos direitos”, de Paula Guimarães), com leitura em voz alta e acompanhada pela projeção das imagens da história no quadro interativo.

Na última fase da animação da leitura, pedimos às crianças que fizessem em conjunto com a professora o reconto da história que tinham acabado de ouvir. Depois, em grande grupo, discutimos a importância da existência desse tipo de direitos, questionámos as crianças sobre se concordavam com a existência desses direitos e se concordavam com a ideia de que todas as pessoas têm direito a ter esses direitos.

No último momento da sessão, convidámos as crianças a juntarem-se em pequenos grupos, tendo as crianças tido a oportunidade de jogar um jogo de tabuleiro sobre os direitos linguísticos, com o objetivo principal de preencherem um cartão individual com 3 respostas corretas a questões com que se íam deparando no decorrer do jogo, relativamente aos direitos linguísticos.



Figura 14 - Crianças a jogarem o jogo dos direitos linguísticos



Figura 15 - Tabuleiro do jogo dos direitos linguísticos

Sessão IV (comum à tríade) – “*Peddy-paper*”

Objetivos da sessão:

Conhecimentos:

- Identificar e compreender os direitos linguísticos;
- Identificar e compreender a língua gestual portuguesa;

- Identificar um dos países visitados pela personagem da história “As viagens do Miguel;

Capacidades:

- Reconhecer a existência de línguas diferentes;

Atitudes:

- Adotar comportamentos de respeito pelo Outro;
- Respeitar outras línguas e culturas.

Descrição pormenorizada da sessão:

Dividimos em primeiro lugar a turma em 4 grupos, cada um distinguido por uma cor e acompanhado por uma professora. Em seguida, cada grupo recebeu um cartão com a primeira pista que indicava para que local se deviam dirigir para encontrar a próxima pista. Após terem decifrado a resposta à pista, o grupo dirigiu-se para o local indicado onde encontraram uma caixa com uma questão. As crianças tinham que responder a essa questão para que pudessem ter acesso à pista que os conduzia ao local seguinte.

O número total de questões sobre as quais tinham que responder corretamente a fim de terminar o peddy-paper eram seis, correspondendo duas a cada um dos temas trabalhado nos projetos das três professoras estagiárias.

O peddy-paper terminou quando todos tinham o cartão que os acompanhava com um autocolante por cada resposta dada corretamente (perfazendo um total de 6 autocolantes). Quando terminou o peddy-paper, as crianças dirigiram-se para a sala onde as esperava um pequeno baú com uma surpresa para cada uma delas (um balão e uma goluseima).

No final, todos encheram o balão e os balões foram todos unidos por um fio, tendo essa corrente de balões sido afixada no placar da sala. Posteriormente cada uma das crianças foi convidada a ilustrar o peddy-paper, apresentando aqui dois exemplares:



Figura 16 - Desenhos elaborados pelas crianças sobre o Peddy-paper

2.5. Avaliação dos efeitos do projeto

De forma a avaliar os efeitos do projeto foi efetuada uma entrevista individual a cada uma das crianças participantes do projeto.

Foi efetuada uma recolha inicial de fotografias representativas de momentos evidentes de respeito e de não respeito dos direitos das crianças. Em seguida, cada uma das crianças individualmente foi convidada a observar todas as imagens e a escolher uma do seu interesse. Após essa escolha, questionámos a criança sobre o que via nessa foto, se considerava que os direitos daquela criança estavam ou não a ser respeitados.

As crianças foram igualmente questionadas sobre se consideravam que era importante respeitar os direitos das crianças, pedindo-lhes que justificassem as suas respostas.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No decorrer da implementação deste projeto foi necessário recolher alguns dados para que posteriormente pudessem ser tratados e analisados de forma a darmos resposta à questão de investigação na base deste estudo. Desta forma, foram utilizadas técnicas diversificadas para a recolha desses dados, nomeadamente: a observação participante, a vídeo gravação, o registo fotográfico, os desenhos e os depoimentos das crianças.

Síntese:

Neste capítulo apresentámos a metodologia que esteve na base do estudo desenvolvido, a metodologia de investigação-ação que, em traços muito gerais, de acordo com Elliot (1993) se define como “um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade da acção dentro da mesma” (in Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 360) sendo considerada um processo de reflexão constante que vincula e dinamiza a intervenção do professor investigador.

No ponto dois, apresentámos o projeto de intervenção didática, começando por uma breve caracterização do contexto de intervenção e considerámos pertinente colmatar essa caracterização com dois pontos sobre a comunidade cigana, uma vez que a turma onde o nosso projeto foi desenvolvido, era constituída maioritariamente por crianças pertencentes à comunidade cigana. Assim, começámos por tecer algumas considerações referentes a esta comunidade, sobre a forma como vivem, a língua que falam e as lutas que travam diariamente. Depois, apresentámos ainda um outro ponto em que refletimos sobre a relação destas comunidades com a escola, para assim compreendermos melhor os comportamentos adotados por estes alunos em sala de aula.

Em seguida apresentamos a justificação da pertinência curricular do projeto desenvolvido face às características da turma e do contexto de intervenção, tendo apresentado, antes da descrição das sessões do projeto, a forma como as sessões foram organizadas, tendo em consideração o facto de o trabalho da prática estar a ser desenvolvido numa dinâmica de tríade.

Por fim, apresentámos como avaliámos o nosso projeto e que instrumentos de recolha de dados foram utilizados.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados recolhidos para assim, podermos verificar qual o impacto do nosso projeto e se as nossas preocupações investigativas foram, ou não, respondidas.

Capítulo IV – Análise de dados

Sumário:

Após termos exposto, no capítulo anterior, as orientações metodológicas e a contextualização desta investigação, dedicamos este capítulo à análise dos dados recolhidos.

Esta fase é de extrema importância, não só para avaliarmos os efeitos do nosso projeto, como também para reflexão sobre o que significa ser professor-investigador, permite-me desenvolver a capacidade de observação e reconstrução da prática.

Assim sendo, começamos por apresentar no primeiro ponto deste capítulo a metodologia adotada para a análise dos dados recolhidos. Segue-se o ponto 2 em que apresentamos as categorias com as quais iremos realizar a nossa análise e, posteriormente, no ponto 3 deste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos, de acordo com as categorias de análise definidas.

1. Metodologia de análise dos dados

Tal como foi referido no início da apresentação deste documento, este estudo baseia-se numa investigação de tipo qualitativo e, de acordo com Bogdan & Biklen (1994),

“a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva, uma vez que os dados recolhidos são em forma de palavras e/ou imagens e não números; mais importante que os efeitos e resultados, o mais importante é o processo; a análise dos dados é feita de forma indutiva, uma vez que [os investigadores] não recolhem os dados para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, e por fim, o significado tem uma elevada importância neste tipo de investigação, uma vez que os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, preocupando-se com o que se designa por *perspectivas participantes*.” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50)

Desta forma, no decorrer do desenvolvimento do nosso projeto recolhemos dados, sendo que os mesmos “incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes.”, em que “o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149), tornando-se, desta forma, essencial organizar todos os dados para que o investigador seja capaz de avançar na compreensão do que aconteceu.

Após a recolha dos dados, é necessário organizá-los e relacioná-los com o fundamento teórico que esteve na base deste projeto de intervenção, uma vez que “a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52) e, para além disso,

“Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

As técnicas de recolha dos dados deste estudo foram diversificadas, tal como referido no final do capítulo anterior, prendendo-se com registos fotográficos, vídeo gravações das quais foram feitas transcrições de alguns episódios (cf. Anexo 19), para além dos desenhos efetuados pelos alunos.

Consideramos pertinente a recolha de registos fotográficos, uma vez que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183), indo desta forma ao encontro das características associadas à investigação do tipo qualitativo. Para além do exposto, “a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunto com a observação participante. (...) As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

No final da implementação do nosso projeto foram também realizadas entrevistas a todos os intervenientes no projeto (cf. Anexo 19) uma vez que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

É importante termos sempre presente que “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77) e, desta forma, salvaguardamos a identidade verdadeira dos nossos alunos em todos os materiais apresentados em anexos, bem como no ponto 3 deste capítulo, referente à análise de dados. De notar que a recolha dos mesmos foi realizada mediante autorização dos encarregados de educação, numa carta em que foram informados que os dados recolhidos seriam exclusivamente para utilização no nosso estudo, salvaguardando a identidade de todas as crianças nele envolvidas.

Considerando o exposto anteriormente, este capítulo é dedicado então à análise dos dados recolhidos, sendo que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994),

“a análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (p. 205)

Tendo em consideração as características expostas sobre a investigação de tipo qualitativo, a metodologia que utilizamos para a análise dos dados é a análise de conteúdo, sendo esta uma das técnicas da investigação qualitativa mais utilizadas em educação, uma vez que a análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a

interpretação destas comunicações” (Berelson *in* Bardin, 1979, p.36) constituindo-se desta forma numa inferência que permite ao analisador passar da descrição à interpretação, possibilitando a atribuição de sentido ao material que foi previamente recolhido, numerado e organizado. (cf. Bardin, 1979)

É então objetivo deste capítulo, que, após a recolha de dados ocorrida durante o desenvolvimento do projeto de intervenção, se organizem os dados recolhidos de forma a que nos seja possível proceder à análise de conteúdo, análise esta que

“permite inferências sobre a fonte, a situação em que este [conteúdo] produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, *in* Silva & Pinto, 1999, p.104)

Podemos resumir a técnica de análise de conteúdo com as seguintes condições de produção:

“os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objetivo da pesquisa; para proceder a inferências apartir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção.” (Vala, *in* Silva & Pinto, 1999, p.104)

Ao termos sido confrontados com uma realidade educativa em que a maioria das crianças da sala pertencia a grupos da comunidade cigana (tal como referido no ponto 2.3. do capítulo III deste relatório), tentou-se conseguir perceber a posição desta comunidade no contexto educativo, podendo assim realizar uma análise de dados mais consciente, tendo sempre em conta as características da situação em que o projeto foi desenvolvido e o público ao qual o mesmo se destinou, apresentando de seguida algumas considerações sobre a relação desta comunidade com o sistema educativo.

2. Categorias de análise dos dados

No primeiro ponto deste capítulo, referimos que a metodologia utilizada para a análise dos dados recolhidos durante este projeto foi a análise de conteúdo, metodologia esta que se “baseia nesta elementar operação [categorização] do nosso quotidiano e, tal como ela, visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, in Silva & Pinto, 1999, p.110).

De forma a simplificar o recurso a esta metodologia, Pardal & Correia (1995) definem-lhe as seguintes etapas:

- Seleção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis;
- Estabelecimento de unidade de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base de investigação, sempre standardizados, caso a caso;
- Distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente selecionados;
- Tratamento dos resultados através de recursos estatísticos” (p. 73).

Primeiramente foi então necessário definir e selecionar as categorias que estão na base desta análise, considerando que, de acordo com Hogeenaad (1984), a categoria é constituída por “um certo número de sinais da linguagem que representam uma variável na teoria do analista” (in Silva & Pinto, 1999, p.110), sendo que “uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, in *ibidem*, p.111).

Tendo este capítulo como objetivo central apresentar a análise de conteúdo que fomos capazes de fazer, é fundamental este processo de categorização uma vez que é através dele que seremos capazes de selecionar e classificar os elementos que constituem um determinado conjunto de dados,

de forma a podermos estabelecer uma lógica que nos conduza no momento de analisar os dados (cf. Bardin, 1991).

As categorias deverão então ter em conta determinadas características, devendo ser exaustivas, objetivas e pertinentes. Devem ser exaustivas uma vez que devem incluir todo o material que foi classificado, objetivas no sentido em que devem ser explícitas e pertinentes de forma a que seja possível manter um consenso com os objetivos e os conteúdos classificados (cf. Carmo & Ferreira, 1998), sendo então necessário que o investigador defina as categorias de análise, considerando todos os dados recolhidos, organizando-os de forma clara e sucinta, para que a sua análise vá ao encontro dos objetivos definidos para o projeto.

A fase de categorização é talvez a fase mais relevante e mais trabalhosa para o analista, uma vez que,

“Se do ponto de vista do valor substantivo de uma análise de conteúdo a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado, do ponto de vista do trabalho do analista a escolha das unidades de análise e sua identificação é sem dúvida a tarefa que mais dificuldades operacionais suscita.” (Vala, in Silva & Pinto, 1999, p.113).

Considerando a fundamentação exposta, apresentaremos em seguida as categorias e as subcategorias nas quais esta análise se centrará, de acordo com a questão de investigação colocada.

Definimos como principal objetivo deste estudo compreender como se pode educar para os direitos linguísticos através da literatura para a infância, pelo que daqui, desde já, se destacam dois temas centrais: a educação para os direitos e a literatura para a infância. Desta forma, as nossas categorias foram pensadas de forma a englobar os conhecimentos que as crianças foram capazes de adquirir, as capacidades que desenvolveram assim como as atitudes demonstradas face a estes dois grandes temas sobre os quais debruçamos o nosso trabalho.

Durante o desenvolvimento do nosso projeto e com a recolha de dados realizada, todas as categorias definidas foram-se tornando mais claras pela sua pertinência, considerando os conteúdos abordados nas sessões, assim como

tendo sempre presente a questão de investigação sobre a qual desenvolvemos a nossa sustentação teórica.

Assim, apresentamos em seguida um quadro onde expomos as categorias que seleccionámos para a análise dos dados recolhidos:

Categorias de análise	Subcategorias
C1. Conhecimentos	C1.1. De si
	C1.2. Das diferenças e da diversidade
	C1.3. Dos direitos
C2. Capacidades	C2.1. Recontar uma história
	C2.2. Reconhecer a existência de direitos
	C2.3. Reconhecer que, apesar das nossas diferenças, todos temos direitos
C3. Atitudes	C3.1. Abertura e receptividade ao projeto e aos conteúdos abordados
	C3.2. Respeito e valorização pelo Outro
	C3.3. Respeito pela diferença

Figura 17 - Categorias de análise de dados

O Decreto-Lei nº 6/2001 apesar de revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, é um documento importante para a compreensão da organização do currículo escolar, sendo o currículo nacional entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (p. 259). Considera-se que a criança deve ser sempre considerada “um elemento activo no seu processo de construção do conhecimento, defendendo-se uma aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências.” (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, Pereira, 2009, p. 95).

Face o exposto, optámos por dividir as nossas categorias de análise de acordo com o que pensamos ser a função do professor no processo de ensino

e de aprendizagem, ou seja, desenvolver competências, sendo que uma competência

“integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

Desta forma, a primeira categoria seleccionada diz respeito aos conhecimentos adquiridos pelas crianças, considerando que os conhecimentos se traduzem num

“conjunto de pequenas ideias, não muito afastadas dos conceitos científicos, que a criança forma em relação àquilo que observa e acerca daquilo com que interage. A criança vai, progressivamente, estabelecendo relações entre ideias, constituindo as bases de desenvolvimento de ideias mais complexas e estruturadas” (Martins *et al.*, 2009, p. 95, baseado em Perrenoud, 2001).

Os autores Ferraz e Belhot (2010) definem também conhecimentos, como a “habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, etc.” (in Oliveira, 2013, p. 59). Inserido na categoria dos conhecimentos pretendemos analisar 3 tipos de conhecimentos adquiridos pelas crianças: em relação a si, em relação às diferenças e à diversidade e, por fim, os conhecimentos adquiridos relativamente aos direitos.

Tendo em conta que “A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.” (Ministério da Educação, 2001, p. 9), apresentámos como segunda categoria de análise as capacidades desenvolvidas pelas crianças, que podem ser entendidas como “la existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud” (Zabala & Arnau, 2008, p. 43). Podemos ainda referir que, em relação às capacidades, nunca podemos esquecer “a sua

estreita ligação com os conhecimentos, uma vez que estas se entendem como um conjunto de acções ordenadas e adquiridas, dirigidas à consecução de um objectivo” (Martins et al., 2009, p. 96, baseado em Perrenoud, 2001).

No âmbito desta categoria, pretendemos analisar as seguintes capacidades: capacidade de recontar uma história, capacidade de reconhecer a existência de direitos e capacidade de reconhecer que, apesar das nossas diferenças, todos temos direitos.

A última categoria seleccionada diz respeito às atitudes:

“as atitudes e os valores estão configurados por componentes cognitivas (conhecimentos e crenças), afectivas (sentimentos e preferências) e de conduta (acções e declarações de intenção). Em vários contextos e em diferentes situações, os nossos valores (aquilo que valorizamos e defendemos) nem sempre se reflectem nas nossas atitudes (aquilo que manifestamos ou fazemos), por razões várias, que entre outras podem passar pela pressão social” (Zabala & Arnau, 2007, in Martins et al., 2009, p. 96).

No âmbito desta categoria, é nosso objetivo analisar três subcategorias sobre as atitudes demonstradas pelas crianças: relativamente à abertura e recetividade ao projeto, em relação aos conteúdos trabalhados, em relação ao respeito e valorização do Outro e, por fim, atitudes de respeito em relação à diferença, em geral.

3. Análise e interpretação dos dados

No ponto anterior deste capítulo apresentámos as categorias e subcategorias em relação às quais iríamos focar a nossa análise de dados e é, então, neste terceiro ponto que iremos analisar e interpretar alguns dos dados recolhidos no decorrer da implementação do nosso projeto.

Desta forma, organizamos o texto, partindo de cada uma das categorias e analisaremos cada uma das subcategorias seleccionadas, de acordo com o conteúdo mais pertinente de cada sessão.

C1. Conhecimentos

C1.1. Conhecimentos de si

Esta subcategoria foi definida com o objetivo de verificarmos o que a criança conhece de si, uma vez que só se conhecendo a si própria como membro integrante de uma sociedade, poderá reconhecer a existência do Outro e, dessa forma, desenvolver atitudes de respeito para consigo própria e para com o Outro.

No excerto que apresentamos em seguida, as crianças estavam a ser questionadas sobre os direitos das crianças que tinham acabado de ouvir na animação de leitura do livro “Os direitos da criança” da autora Luísa Ducla Soares.

<u>Sessão II – “Eu sou criança e tenho direitos”</u>	
<u>Episódio 3: momento de pós-leitura do livro “Os direitos da criança”</u>	
3.01.	PE- havia um que falava sobre identidade / quem é que se lembra qual era esse? // hum? // as crianças têm direito / a uma?! // a uma ?! identi?!
3.02.	<SML> identidade
3.03.	PE- e o que é a identidade? é ter um no?!
3.04.	<SML> nome
3.05.	PE- e uma nacionali?!
3.06.	<SML> nacionalidade
3.07.	PE- nacionalidade / o que é uma nacionalidade?
3.08.	(...)
3.09.	MU- é sermos de um país
3.010.	(...)

As crianças foram questionadas sobre um direito que falava de identidade e sobre o que significava essa palavra (“identidade”). A resposta a esta questão foi dada em simultâneo por mais que uma criança identificando identidade como ter um nome e uma nacionalidade, sendo que definiram como

nacionalidade, serem de um país, tal como escutaram no decorrer da leitura da história.

Ainda no âmbito da identidade e dos conhecimentos demonstrados sobre si mesmos, apresentamos um excerto de uma das entrevistas:

Transcrição de uma das entrevistas realizadas para avaliação do projeto

E11.011. PE- então eu vou-te lembrar // este é o direito que todas as crianças têm direito a uma identidade // ainda te lembras o que é ter direito a uma identidade?

E11.012. MG- <abaniu negativamente com a cabeça>

E11.013. PE- é ter um nome e uma nacionalidade que é do país em que nós somos // como se chama o país onde nós moramos? portu?!

E11.014. MG- portugal

E11.015. PE- portugal / então nós somos portugueses / não é? / é a nossa nacionalidade / e depois cada um tem um nome / o nome não é igual para toda a gente pois não? / qual é o teu nome?

E11.016. MG- MGM

E11.017. PE- MGM / o meu é diferente / o meu é AFASS // (...) // tu achas que é importante as crianças terem direitos?

O aluno entrevistado é uma das crianças mais novas da turma, tendo-se revelado pouco participativo ao longo do projeto, mesmo quando questionado diretamente, podendo nós referir que se trata de uma criança pouco desenvolvida ao nível comunicativo, respondendo na maioria das vezes apenas com acenos de cabeça, demonstrando alguma insegurança nas respostas que dava, falando sempre muito baixinho.

No caso concreto do excerto apresentado, o aluno tinha selecionado na entrevista uma fotografia com várias crianças, cada uma com uma bandeira diferente. Após ter sido lembrado do direito que estava subjacente àquela imagem (“Todas as crianças têm direito a uma identidade”), o aluno foi questionado sobre o significado da palavra “identidade”. O aluno disse não saber, tendo a PE auxiliado ao referir que era ter um nome e uma nacionalidade, sendo que nacionalidade é sermos de um país, tal como o aluno teve oportunidade de ouvir na história sobre os direitos das crianças. Nesse

momento, o aluno foi questionado diretamente sobre se sabia qual era o país onde vive, tendo ele respondido “Portugal”, revelando desta forma conhecer qual a sua nacionalidade, porque nasceu e cresceu em Portugal.

Em seguida a PE questionou-o se todos temos o mesmo nome, ao que o aluno revelou reconhecer que não, identificando o seu nome como diferente do da PE.

C1.2. Conhecimento das diferenças e da diversidade

Relativamente aos conhecimentos que as crianças demonstraram sobre as diferenças e a diversidade, sobre o qual incide esta subcategoria, apresentamos o seguinte excerto da sessão II, no momento em que as crianças relembram a segunda atividade que realizaram na sessão I:

Sessão II – “Eu sou criança e tenho direitos”

Episódio 1: Relembrando a sessão anterior (segunda atividade)

- 1.01. **PE-** o que é que esses meninos estavam para lá a dizer? estavam a falar qualquer coisa não era?
- 1.02. (...)
- 1.03. **MU-** estavam a falar muitas línguas
- 1.04. **PE-** muitas línguas / muito bem // vocês lembram-se que línguas é que eram?
- 1.05. **<SML>** chinês
- 1.06. **PE-** levantam o dedo e esperam que eu pergunte // não é? // vou-vos dar uma ajuda / eram 5 / portanto **MSM** / diz-me uma
- 1.07. **MSM-** chinês
- 1.08. **PE-** chinês // outra **MS**
- 1.09. **MS-** alemão
- 1.10. **PE-** alemão // outra **MC**
- 1.11. **MC-** português
- 1.12. **PE-** português // muito bem // hum hum // **MB**
- 1.13. **MB-** francês
- 1.14. **PE-** francês // muito bem / e só falta uma // **SD**
- 1.15. **SD-** inglês

A atividade que foi pedida para as crianças lembrarem era uma atividade em que lhes foram apresentadas 5 imagens de crianças, cada uma delas com uma fala diferente.

Tal como se verifica no excerto transcrito, as crianças foram capazes de reconhecer que aquelas crianças se encontravam a falar várias línguas, identificando as línguas em que ouviram as falas das crianças.

Desta forma, podemos concluir que as crianças se reconhecem como seres diferentes uns dos outros e, também, que existem várias línguas, ou seja, que somos seres diferentes uns dos outros, por exemplo, na língua que falamos e que há várias línguas no mundo.

C1.3. Conhecimentos dos direitos

Na sessão III, as crianças foram questionadas, logo no início sobre os aspetos que já tinham abordado sessões anteriores, destacando-se o seguinte excerto de um dos episódios dessa sessão:

Sessão III – “Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos”

Episódio 1 – relembrando as sessões anteriores (sobre os direitos da criança):

- 1.01. SD-** <resposta à questão “sobre o que é que falámos na sessão anterior?”> dos direitos da criança
- 1.02. PE-** quem é que tem esses direitos?
- 1.03. <SML>** todos
- 1.04. PE-** todos? // todos têm direitos / é isso?
- 1.05. <SML>** sim
- 1.06. PE-** os adultos e as crianças?
- 1.07. <SML>** sim
- 1.08. (...)**
- 1.09. PE-** e quem é que sabe dizer-me alguns dos direitos que nós falámos ontem? // MS
- 1.10. (...)**
- 1.11. MS-** não obrigar os filhos a ser soldados

- 1.12. (...)
- 1.13. **IL-** e de brincar
- 1.14. **PE-** o direito de brincar // AM
- 1.15. **AM-** não empurrar uns aos outros
- 1.16. **PE-** não empurrar uns aos outros / esse era o direito de quê? lembrás-te? // de proteger contra a?! vio?! lência // não era? //
- 1.17. (...)
- 1.18. **SD-** dar a nossa opinião
- 1.19. **PE-** dar a nossa opinião // sobre os assuntos que nos dizem respeito
- 1.20. (...)
- 1.21. **MU-** não sermos explorados
- 1.22. (...)

Neste excerto é possível verificarmos que as crianças têm a capacidade de identificar alguns dos direitos que foram abordados na sessão anterior, nomeadamente em relação aos direitos das crianças e sendo também capazes de identificar que todos temos direitos, sendo adultos ou crianças.

As crianças demonstraram que, para além de identificarem alguns dos direitos, também os compreenderam, explicitando-os através das suas próprias palavras, como se torna explícito quando referem que “não empurrar os outros” como um direito, sendo este um dever que elas devem cumprir, no sentido de respeitar o direito das crianças de “proteção contra a violência”.

Ainda nesta sessão, foi solicitado às crianças que ilustrassem um dos direitos que ouviram na história. De seguida, apresentamos algumas dessas ilustrações:

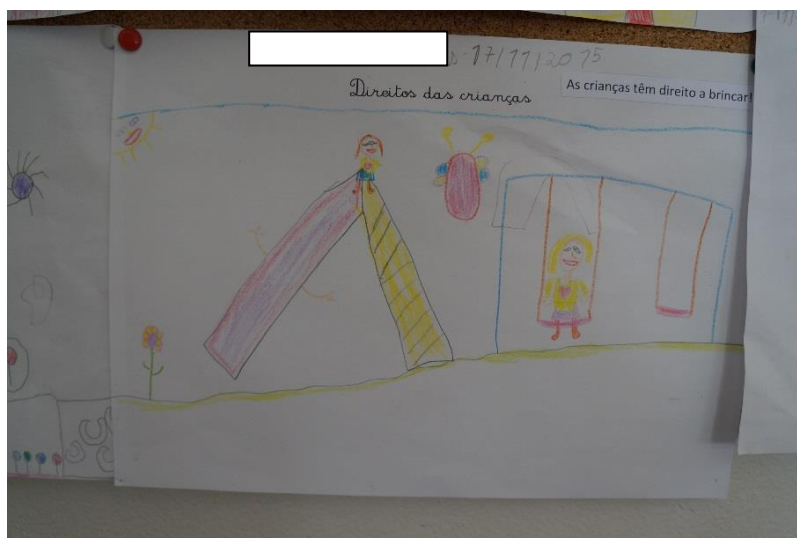


Figura 18 - Desenho efetuado pela aluna SD na Sessão II

Este registo foi efetuado pela aluna SD e refere-se a um dos direitos mais identificados pelos alunos - “As crianças têm o direito de brincar”. A aluna desenhou duas crianças num parque infantil, em que uma brinca no escorrega e outra brinca no balanço. Para além do desenho em que evidencia um direito, a aluna revela também ser capaz de identificar o direito de que se trata.

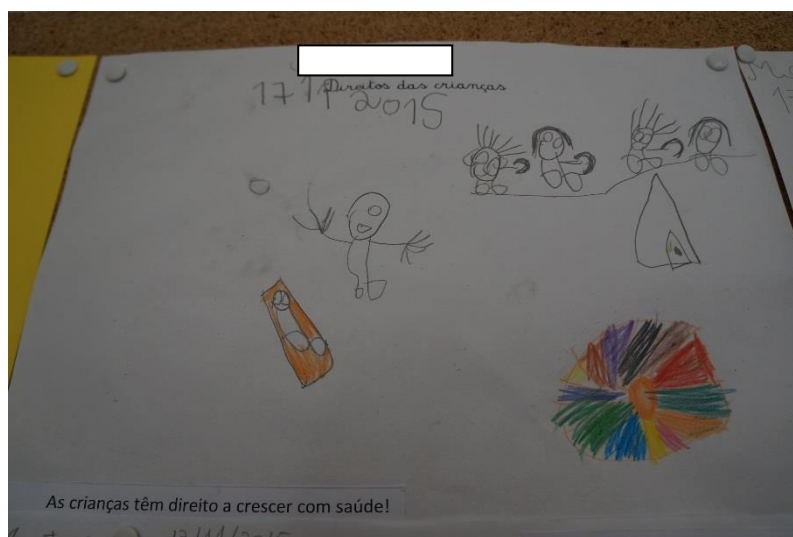


Figura 19- Desenho efetuado pelo aluno MSM na Sessão II

Este segundo registo que apresentamos, foi efetuado por uma das crianças pertencente à comunidade cigana, o MSM, que chegava frequentemente atrasado à escola o que fazia com que não estivesse presente durante o decorrer de muitas das sessões.

Ao ser questionado sobre o que tinha desenhado, ele referiu que era uma criança no médico (à esquerda) e que a circunferência com várias cores correspondia à roda dos alimentos (conteúdo que havia sido abordado recentemente no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio). No canto superior direito o aluno referiu que via várias crianças a brincar (que desenhou posteriormente por ter visto os colegas que o rodeavam, maioritariamente a ilustrarem o direito de brincar).

Tanto a ilustração da criança no médico, como a ilustração da roda dos alimentos apontam para a ideia de que o MSM se referia ao direito à saúde, sendo que, ao ser questionado sobre o direito que queria representar, foi esse mesmo direito que ele referiu, revelando dessa forma conhecer alguns dos direitos.

C2. Capacidades

C2.1. Recontar uma história

Em todas as sessões foi dinamizada uma sessão de animação da leitura, sendo que esses momentos, por norma, contemplavam 3 fases: *a fase de pré-leitura*, habitualmente efetuada com um diálogo com as crianças sobre os assuntos abordados na sessão anterior, pretendendo estabelecer uma ponte de ligação com a história da sessão em questão; *a fase da animação da leitura*, fase esta em que se procede à leitura da história selecionada para aquela sessão e, sendo que, por opção e com intencionalidade, foi realizada sempre de maneira diferente: na 1ª sessão com dramatização e intervenção das crianças na própria história, na 2ª sessão com recurso ao livro e às imagens do próprio livro e, por fim, na 3ª sessão, realizada através da projeção da história no quadro interativo, enquanto era feita uma leitura expressiva em voz alta; e a última fase, *a fase de pós-leitura*, onde as crianças foram questionadas sobre a história que tinham ouvido e, com a ajuda do professor, foram efetuando o reconto da história, tornando desta forma perceptível que elas tinham compreendido a história.

No caso da sessão I, as questões colocadas pela professora foram centradas em pormenores da história, por se tratar de uma história mais complexa. Exemplificamos, com o próximo excerto de um episódio da sessão, o que acabamos de dizer:

Sessão I – “Somos diferentes, mas todos temos direitos!”

Episódio 1- momento de pós leitura da história “A casa grande”:

- 1.01. **MU-** mas professora / não mostraste os desenhos
- 1.02. **PE-** pois não / não mostrei todos // mas foi de propósito // é para vocês dizerem o que é que imaginaram
- 1.03. **GS-** eu imaginei alguma coisa
- 1.04. **PE-** tu imaginaste alguma coisa GS? // o que é que tu imaginaste?
- 1.05. **MU-** que a casa chegasse até ao céu
- 1.06. **PE-** que a casa chegasse até ao céu? foi isso? // e mais? // e tu MS?
- 1.07. **MS-** eu vi metade de uma folha
- 1.08. **PE-** tu viste metade de uma folha?
- 1.09. **<SML>** eu também / eu também / eu vi ali um menino da ponta
- 1.10. **PE-** tu viste um menino na ponta // aqui neste livro / aqui neste livro / vocês não viram mas eu vou-vos contar / isto / aparecem aqui muitos meninos / muitos meninos // o que não faltam aqui são meninos // porque esta casa é tão grande tão grande tão grande tão grande
- 1.11. **GS-** que agora vai explodir
- 1.12. **PE-** não precisa porque cabemos lá sempre // porque a casa grande está sempre a crescer //
- 1.13. **<IND>**
- 1.14. **(...)**
- 1.15. **PE-** e gostaram da história porquê?
- 1.16. **MU-** porque ela era muito gira
- 1.17. **PE-** a história era muito gira?
- 1.18. **GS-** sobre a casa grande
- 1.19. **PE-** era sobre a casa grande? e o que é que vocês acham que era esta a casa grande? **<IND>**
- 1.20. **MU-** não tinha portas nem janelas
- 1.21. **PE-** não tinha portas nem janelas

As crianças foram sendo questionadas sobre a descrição da “casa grande”, tendo demonstrado compreender as principais características da casa, evidenciadas no decorrer da leitura da história, nomeadamente que a casa não

tinha portas nem janelas, ou seja, não tinha um espaço limitado, podendo abranger um espaço sem fim, em que todos podiam lá morar, sem exceção.

Referiram ainda que, naquela casa, não existiam regras e que se falavam lá todas as línguas, sendo as mais importantes, a língua do amor e da verdade.

Todas estas características da “casa grande” que as crianças referiram, iam ao encontro da história que foi lida, considerando desta forma que as crianças conseguiram reter as ideias fundamentais da mesma.

No final deste momento de pós-leitura, as crianças foram ainda questionadas sobre o possível sentido figurativo da casa da história, tal como apresenta o seguinte excerto da transcrição dessa sessão:

Sessão I – “Somos diferentes, mas todos temos direitos!”

Episódio 1- momento de pós leitura da história “A casa grande”:

- 1.95. PE- vocês acham que esta / esta casa grande é só naquela história ou vocês acham que / por exemplo / a nossa sala também pode ser uma casa grande?
- 1.96. <SML> sim / pode ser
- 1.97. PE- convosco / comigo / com as outras professoras
- 1.98. <SML> sim
- 1.99. (...)
- 1.100. PE- o que é que nós precisamos para isto ser sempre uma casa grande?
- 1.101. IL- telhado
- 1.102. PE- telhado já temos
- 1.103. MC- janelas
- 1.104. MS- a casa grande não tem janelas

No decorrer do diálogo de pós-leitura, as crianças foram relembando as características da casa destacando-se, entre elas: o facto de englobar uma língua universal – a do amor – a liberdade de todos poderem estar sozinhos e também a liberdade de poderem entrar na casa grande ou sair sempre que houvesse vontade para isso.

No fundo, foram questionadas sobre o direito de liberdade de escolha de cada um, sendo que, neste último excerto, ao serem questionadas sobre se a sala de aulas deles também poderia ser considerada uma casa grande, elas responderam que sim, evidenciando algumas semelhanças já existentes (o ter telhado). Para além disso, o aluno MC afirma que a sala de aulas tem janelas,

ao que prontamente o aluno MS alertou o colega, dizendo-lhe que a casa grande da história não tinha janelas, por isso, não seria esse um dos fatores que poderiam fazer da nossa sala de aula, uma casa grande. No decorrer da história, as crianças ouviram que a casa grande apenas tinha telhado, não se encontrando limitada por paredes e/ou janelas, em que todos tinham a liberdade de lá estar ou não, de acordo com a vontade de cada um, sendo que, acima de tudo, teriam sempre que respeitar o Outro.

Apresentamos outro exemplo, um excerto da transcrição de um dos episódios da sessão III:

Sessão III – “Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos”

Episódio 2 – momento de pós leitura da história “ Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos”:

2.03. PE- quem é que me ajuda a perceber que história foi esta que tinha tantas letras aqui que eu até me perdi um bocadito? // como é que começava a história? // quem era este menino? onde é que ele estava? a fazer o quê? como é que isto começou?

2.04. MC- era o João

2.05. (...)

2.06. PE- o João estava aonde quando a história começou? ele estava a?!

2.07. <SML> dormir

2.08. PE- a dormir // e foi quando acordou de repente / não é? que ele estava muito fe?!

2.09. <SML> feliz

2.10. PE- muito bem / diz MDM / mais?

2.11. MDM- foi à banheira

2.12. PE- ele foi à banheira / muito bem / ele ia todo contente não era? que até ia a cantar / e depois o que é que aconteceu?

2.13. (...)

2.14. AM- foi para o quarto e estava lá uma menina na cama dele

2.15. (...)

2.16. PE- e quem era essa menina? // era a conceição

2.17. <SML> não

2.18. MS- a declaração

2.19. PE- ai a declaração // e o que é que essa menina estava lá a fazer? // diz MU

2.20. MU- queria levá-lo para um mundo

2.21. PE- queria levá-lo para um mundo? // queria levá-lo a passear era isso?

- 2.22. MU-** queria levá-lo para uma terra
2.23. PE- queria levá-lo para uma terra // que terra era essa?
2.24. (...)
2.25. AM- tinha muitas línguas
2.26. PE- tinha muitas línguas

Neste excerto podemos verificar que os alunos foram respondendo às questões colocadas pela professora, de acordo com o que tinham escutado no decorrer da história. Em vários momentos a intervenção foi efetuada quase em consonância pelos alunos e, em alguns momentos, as crianças foram selecionadas para poderem ter oportunidade de intervir se assim o desejassem.

C2.2. Reconhecer a existência de direitos

Ao longo das sessões o tema dos direitos foi abordado diversas vezes, começando na sessão I, com uma atividade que se seguiu ao momento de pós-leitura da história, em que as crianças tiveram oportunidade de escutar a professora estagiária dizer uma frase em várias línguas, frase que significava “Eu tenho direitos”. Como “trabalho de casa” foi-lhes incumbida a tarefa de pensarem um pouco sobre o que seriam direitos.

A sessão II foi, então, iniciada com um breve diálogo, que, para além das crianças terem sido questionadas sobre tudo o que tinham falado na sessão anterior, foram também questionadas sobre o que seriam, no entender delas, direitos. Esta sessão foi direcionada para os direitos das crianças, sendo que a animação da leitura foi feita de um livro que falava sobre os direitos das crianças e do porquê da sua existência.

Para além da sessão II, sobre os direitos das crianças, também as entrevistas finais realizadas para podermos avaliar o projeto, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma fotografia das que se encontram no Anexo 18 para serem questionados se a foto representava algum direito ou o desrespeito

por algum direito. Apresentamos em seguida alguns excertos das entrevistas realizadas:

Transcrição das entrevistas realizadas para avaliação do projeto

E4.001. PE- podes olhar para as imagens e vais escolher uma dessas fotografias / e depois falas-me um bocadinho sobre a fotografia que escolheste / se é algum direito / se estão a cumprir os direitos / se não estão a respeitá-los // escolhe a que tu quiseses / podes olhar para todas //

(...)

E4.002. GS- <pega numa das fotografias>

E4.003. PE- o que é que está aí nessa fotografia?

E4.004. GS- não sei

E4.005. PE- o que é que te parece?

E4.006. GS- não sei

E4.007. PE- aqui o que é que está? é uma?!

E4.008. GS- menina

E4.009. PE- uma menina / e aqui o que é que se vê aqui na mão?

E4.010. GS- não sei

E4.011. PE- não sabes o que é isso? o que é que te parece que está tentar a fazer com isso aí? isso é um cinto // o que é que te parece / que está a tentar bater na menina será isso?

E4.012. GS- <abana negativamente com a cabeça> não sei

E4.013. PE- não sabes? queres escolher outra?

E4.014. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.015. PE- não // tu achas que se pode bater nas crianças

E4.016. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.017. PE- então mas e se for um adulto? pode bater nas crianças?

E4.018. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.019. PE- não deve pois não?

E4.020. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.021. PE- não / é um dos direitos da criança não é? estarem protegidas para não lhes baterem // e tu achas que devemos todos respeitar os direitos das crianças?

E4.022. GS- <abana afirmativamente com a cabeça>

E6.003. PE- sim? // tem aqui estas fotografias todas // tu podes olhar para todas e escolher uma / e depois vais-me falar um bocadinho sobre essa fotografia // se achas que é um direito / se estão a respeitar os direitos das crianças / ou se não estão a respeitar//

(...)

E6.004. TC- <escolheu uma fotografia>

E6.005. PE- essa? podes pegar // <IND> então o que é que está aqui?

E6.006. TC- são meninos // a trabalhar
E6.007. PE- eles estão a onde? onde é que é o trabalho das crianças?
E6.008. TC- eles estão na escola
E6.009. PE- e é um direito irem à escola? as crianças?
E6.010. TC- <abana afirmativamente com a cabeça>
E6.011. PE- sim? então estão a respeitar ou não estão a respeitar os direitos das crianças aí?
E6.012. TC- <abana afirmativamente com a cabeça>

E10.003. PE- pronto / olha tem aqui muitas fotografias / e eu só quero que tu me escolhas uma e me fales sobre o direito que está nessa fotografia / se o estão a respeitar se não / qual é o direito
E10.004. MS- <escolhe uma das fotos>
E10.005. PE- o que é que vês nessa fotografia?
E10.006. MS- meninos
E10.007. PE- meninos // e mais? o que é que esses meninos têm?
E10.008. MS- armas
E10.009. PE- armas / e que direito é esse? estão a respeitar aí os direitos da criança?
E10.010. MS- não
E10.011. PE- porquê?
E10.012. MS- <IND>
E10.013. PE- e lembras-te qual era esse direito? as crianças não podem ser // sol ?!
E10.014. MS- soldados

Trouxemos o exemplo do excerto de três alunos: o GS, a TC e o MS. A escolha destes alunos foi realizada, considerando que todos eles selecionaram uma fotografia e um direito diferente.

Relativamente ao aluno GS, podemos dizer que se trata de um aluno com necessidades educativas especiais, pelo que, ao longo da entrevista, demonstrou alguma insegurança nas respostas, mas que, com o decorrer do diálogo com a professora, foi capaz de identificar a atitude que a fotografia escolhida pretendia demonstrar, reconhecendo que não era correta aquela atitude, pois ia contra um dos direitos das crianças.

No caso da aluna TC, podemos dizer que se trata de uma aluna que sempre se demonstrou pouco participativa ao longo das sessões, intervindo apenas quando solicitada, mas que, no entanto, com a entrevista, revelou ter

compreendido a problemática dos direitos, de diferentes tipos, concretamente ao identificar, numa das fotos, um dos direitos abordados na sessão II.

A aluna selecionou a fotografia de um grupo de crianças na escola e referiu-se aos mesmos como estando a “trabalhar”, associando o trabalho das crianças ao “ir à escola”, afirmando ser um direito das crianças elas poderem ir à escola e que esse direito, na fotografia, estava a ser respeitado.

Por fim, trouxemos também o excerto relativo à entrevista do MS, que foi um dos alunos que se demonstrou sempre participativo no decorrer das sessões, não sendo necessário interpellá-lo com uma questão direta, e que, tal como evidencia o próprio excerto, verificámos que era capaz de identificar o direito relativo à fotografia que escolheu.

O MS escolheu a fotografia das crianças com armas, identificando-o, rapidamente, como sendo o direito de as crianças não serem soldados.

C2.3. Reconhecer que apesar das nossas diferenças, todos temos direitos

A subcategoria que agora analisamos incide nas capacidades demonstradas pelas crianças que apesar de não sermos todos iguais, todos temos direitos e todos temos que respeitar esses direitos.

Em seguida, apresentamos um excerto da sessão III, em que foi solicitado às crianças que relembassem os conteúdos abordados na sessão II. Ao identificarem que na sessão II ouviam uma história sobre os direitos das crianças foi-lhes pedido que relembassem qual foi o primeiro direito que tinham ouvido no decorrer da animação da leitura em questão.

Sessão III – “Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos”

Episódio 1 – relembando as sessões anteriores (sobre os direitos da criança):

1.23. PE- <ao lembrar o primeiro direito que foi abordado na história> todas as crianças?! têm direito?! (...)

1.24. MU- têm direito a todos os direitos

1.25. (...)

A transcrição refere-se a uma intervenção da aluna MU, a partir da qual podemos afirmar que ela foi uma das alunas que mais se demonstrou participativa no decorrer de todas as sessões, tendo sido por vezes necessário pedir-lhe que desse também oportunidade aos colegas de responder.

No caso concreto deste excerto, a aluna revela lembrar-se que o primeiro direito abordado na história lida foi o direito de “todas as crianças terem direito a todos os direitos”, para além de demonstrar que esteve atenta à história, demonstra também ser capaz de identificar que os direitos pertencem a todos, neste caso específico, a todas as crianças.

No decorrer das entrevistas que foram realizadas para avaliação do projeto, as crianças foram questionadas sobre quem é que tinha que respeitar os direitos. Apresentamos em seguida alguns excertos das respostas dadas a esta pergunta:

Transcrição das entrevistas realizadas para avaliação do projeto

E5.017. PE- e quem é que tem de respeitar os direitos da criança? és tu? // sou eu? ou somos todos?

E5.018. MFM- <IND>

E5.019. PE- todos?

E5.020. MFM- não

E5.021. PE- não? sou eu?

E5.022. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>

E5.023. PE- então e sou só eu que tenho que respeitar? tu não tens que respeitar os direitos das crianças?

E5.024. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>

E5.025. PE- então se calhar és tu / sou eu / e somos?!

E5.026. MFM- todos

E8.013. PE- e quem é que tem que os respeitar? são só as crianças? os adultos? ou são todos?

E8.014. MDM- todos

E8.015. PE- todos? é importante sermos todos?

E8.016. MDM- <abana afirmativamente com a cabeça>

E13.013. PE- têm direito a tudo / não é? // e quem é que tem que respeitar os direitos das crianças?

E13.014. MB- os adultos

E13.015. PE- os adultos / e são só os adultos que têm que respeitar?

E13.016. MB- são e toda a gente

Os excertos apresentados referem-se aos alunos: MFM, MDM e MB.

No caso da aluna MFM, podemos referir que se trata de uma aluna cigana, que se encontrava muitas das vezes distraída no decorrer das sessões.

Na entrevista, a aluna demonstra alguma confusão quando questionada sobre se todos temos que respeitar os direitos, dizendo inicialmente que não.

No entanto, em seguida é interrogada se quem tem que respeitar os direitos é a PE, ao que ele responde abanando afirmativamente com a cabeça.

Logo de seguida a PE questiona-a sobre a possibilidade de esse dever ser dele, da PE e deixa no ar a possibilidade de ser de mais alguém, ao qual a aluna responde ser um dever de todos. A aluna demonstrou alguma desatenção sobre o que havia sido conversado na sessão II, tendo, no entanto, com ajuda da PE, acabado por reconhecer que todos temos que respeitar os direitos.

No caso do segundo excerto, referente à entrevista realizada ao aluno MDM, podemos referir que se trata de uma criança igualmente cigana, tendo-se revelado pouco interventivo no decorrer das sessões do projeto, mas que respondia com alguma pertinência quando interpelada diretamente pela PE.

Analisando concretamente o excerto apresentado, o aluno revela sem dificuldade que os direitos devem ser respeitados por todos. Quando contrainterrogado pela PE, logo em seguida, sobre a resposta que deu, o aluno prontamente reafirma demonstrando confiança na resposta que dera, evidenciando reconhecer que respeitar os direitos é um dever de todos.

O último excerto refere-se à aluna MB, que, habitualmente, se demonstrou uma aluna atenta e participativa, mas que ao ser questionada sobre quem deve respeitar os direitos das crianças responde apenas com “os adultos”. Ao ser contra-interrogada pela PE sobre se só os adultos é que

devem respeitar os direitos, ela mantém a sua resposta acrescentando que para além dos adultos, todos temos que respeitar os direitos.

Apesar de, na primeira resposta dada, a aluna ter dito que era apenas dever dos adultos respeitar os direitos, ela própria revela ter dado uma resposta que provavelmente não estava completa, tendo-se prontamente corrigido, revelando ser capaz de reconhecer que os direitos pertencem a todos e que todos temos o dever de os respeitar.

C.3. Atitudes

C3.1. Abertura e recetividade ao projeto e aos conteúdos abordados

A última categoria de análise refere-se às atitudes demonstradas pelas crianças, no caso concreto desta primeira subcategoria, atitudes de abertura e recetividade reveladas em relação ao projeto desenvolvido, assim como aos conteúdos abordados.

O primeiro excerto que apresentamos é referente ao primeiro episódio transcrito da sessão, momento este em que as crianças relembram a segunda atividade da primeira sessão (esta atividade, por falhas técnicas, não ficou videogravada, sendo que foi apenas transcrita já no momento em que as crianças a relembram):

<u>Sessão II – “Eu sou criança e tenho direitos”</u>	
<u>Episódio 1: Relembrando a sessão anterior (segunda atividade)</u>	
1.16. PE-	os meninos estavam a dizer / eu tenho direitos / cada um dizia isso na língua dele / não era? // em francês ele dizia “j’ai des droits” que é “eu tenho direitos
1.17. MC-	“j’ai des droits”
1.18. MS-	e há um que é <IND – tenta dizer uma das frases que ouviu na atividade em questão>
1.19. (...)	
1.20. PE-	“我有权利” <ouve-se uôio txuanli>

1.21. <SML> “我有权利” <ouve-se uôio txuanli>

1.22. (...)

Esta atividade evidencia nitidamente as atitudes demonstradas pelas crianças de abertura e receptividade ao tema da “diversidade” e da “diferença”, uma vez que, ao lembrarem as frases ouvidas na atividade em línguas estrangeiras, as crianças repetem e tentam reproduzir frases noutras línguas, mesmo sem lhes ter sido pedido diretamente que o fizessem, revelando ter sido uma atividade que lhes suscitou curiosidade e interesse e demonstrando receptividade em relação ao tema.

No decorrer de toda a implementação do projeto, a maioria das crianças demonstrou atitudes de abertura e receptividade para com o projeto, assim como demonstrou bastante interesse e empenho nas sessões de animação da leitura, apresentando sempre uma atitude positiva em relação às atividades realizadas, o que pode ser corroborado com os registos fotográficos em que as crianças aparentam estar interessadas, tranquilas e felizes durante as sessões do projeto.

C3.2. Respeito e valorização pelo Outro

No decorrer do desenvolvimento do projeto, foi sempre solicitado às crianças que colocassem o dedo no ar sempre que quisessem responder a alguma questão colocada pela PE, uma vez que o mais justo seria dar igual oportunidade de resposta a todos, se assim o entendessem fazer, respeitando os tempos de cada um.

Um dos momentos em que as crianças revelam respeitar o Outro, é esse momento em que reconhecem e compreendem ser justo todos terem oportunidade de responder, não devendo interromper a resposta dos colegas, mas ajudando-os sempre que necessário.

Outro momento em que revelam ser importante adotar atitudes de respeito em relação ao Outro, foi quando foram questionados, no decorrer das

entrevistas individuais, sobre se achavam ser importante respeitar os direitos, uma vez que respeitar os direitos passa também por respeitar o Outro.

Apresentamos em seguida alguns excertos das respostas dadas pelos alunos:

Transcrição das entrevistas realizadas para avaliação do projeto
E9.007. PE- sim? e achas importante respeitar os direitos da criança? E9.008. AS- <acena afirmativamente com a cabeça>
E13.009. PE- e tu achas que é importante as crianças terem direitos? E13.010. MB- sim E13.011. PE- porquê? E13.012. MB- porque elas têm direito a tudo
E15.007. PE- há algum direito que diga que não se deve <IND> que as crianças não devem ir para a guerra? (...) as crianças não podem ser sol?! E15.008. MU- soldados E15.009. PE- soldados / e aqui estão a respeitar esse direito ou não? E15.010. MU- não E15.011. PE- e tu achas que é importante respeitar os direitos da criança? E15.012. MU- sim

Os excertos apresentados são referents aos alunos: AS, MB e MU.

Em relação ao primeiro excerto referente ao aluno MS, podemos referir que se trata de uma criança cigana, que, à semelhança do aluno MG, demonstrou sempre ser pouco interessado e participativo, mesmo quando interpelado com alguma questão, raramente respondia, apresentando sempre alguns problemas, a nível da comunicação oral e muita insegurança nas respostas que dava.

Tal como evidencia o excerto, a resposta dada pelo aluno à questão colocada foi feita através de comunicação não verbal, utilizando apenas um aceno de cabeça, mas que, no entanto, pela resposta que deu, demonstra ter compreendido ser importante o respeito pelos direitos.

A aluna MB, ao responder à questão colocada, responde prontamente que sim, que considera ser importante respeitar os direitos e ao ser contra-interrogada com um “porquê?” responde prontamente que “elas [as crianças] têm direito a tudo”, demonstrando desta forma uma atitude forte de valorização das crianças, ou seja, de valorização do Outro.

O último excerto apresentado é da entrevista à aluna MU, em que primeiramente ela é questionada se na fotografia escolhida (crianças com armas) estão ou não a ser respeitados os direitos das crianças e, de seguida, quando questionada sobre a importância de respeitar os direitos, a aluna responde que sim, que considera importante que sejam respeitados os direitos da criança. Demonstra assim, reconhecer a diferença de atitudes de respeito e de desrespeito, e evidencia preocupação pelo respeito dos direitos de todos.

C3.3. Respeito pela diferença

A última subcategoria que analisamos refere-se às atitudes de respeito pela diferença demonstradas pelas crianças no decorrer do projeto.

Apresentamos em seguida um excerto da transcrição do episódio 3 da sessão II:

<u>Sessão II – “Eu sou criança e tenho direitos”</u>	
<u>Episódio 3: momento de pós-leitura do livro “Os direitos da criança”</u>	
3.011. PE-	MG eu ajudo-te // as crianças deficientes têm direito a ter os mesmos?! // diz
3.012. MG-	<IND>
3.013. <SML>	direitos
3.014. PE-	direitos / sim / que as outras não é? / mais // MS

Neste excerto em que as crianças se encontravam no momento de pós-leitura no qual relembavam os direitos da criança ouvidos na história, as crianças referem o direito de “as crianças deficientes terem direito a ter os

mesmos direitos”, demonstrando assim concordar com o facto de os direitos pertencerem a todos.

Tal como foi referido no capítulo anterior, o desenvolvimento dos três projetos da tríade culminou com uma sessão dinamizada pelas professoras estagiárias. Esta sessão não foi videogravada pelo que não possuímos transcrições dessa sessão. No entanto, a sessão foi fotografada e, cada professora estagiária acompanhou um grupo, pelo que a análise que fazemos sobre esta sessão será com base na observação participante do grupo que acompanhou a professora estagiária, autora deste relatório.

As crianças que faziam parte deste grupo eram a MC, a MFM, o MDM e o IL.



Figura 20 - Grupo de crianças acompanhadas pela professor estagiária

Todos eles se mostraram interessados e entusiasmados com o Peddy-Paper, tendo revelado conhecimentos sobre os temas dos três projetos que tinham sido desenvolvidos pelas professoras estagiárias.

Relativamente ao projeto desenvolvido pela PE2, conseguiram identificar alguns elementos e informações que estiveram presentes nas animações de leitura dinamizadas pela PE2.

No caso mais concreto do nosso projeto, aqui apresentado, revelaram ter desenvolvido atitudes de respeito e de valorização pelo Outro, assim como demonstraram capacidade de identificar alguns direitos das crianças e reconhecerem, de forma geral, as finalidades dos direitos linguísticos.

No caso do projeto desenvolvido pela PE1, demonstraram-se também capazes de dizer o nome de um dos animais que tinham aprendido em língua gestual portuguesa, assim como uma das cores do arco-íris em inglês e em língua gestual portuguesa.

Sem dúvida que este último momento, em que as crianças se depararam com uma atividade dinamizada com enfoque nas três temáticas desenvolvidas pelas professoras estagiárias da tríade, se mostrou um momento enriquecedor ao nível da ligação entre as temáticas, assim como despertou nas crianças entusiasmo sobre estas mesmas temáticas.

Terminada a análise de dados, apresentaremos no próximo capítulo a discussão dos resultados, assim como as limitações do estudo que realizámos para este relatório e, por fim, teceremos algumas considerações finais sobre as aprendizagens efetuadas no percurso vivenciado com a elaboração deste trabalho.

Síntese:

De forma a conseguirmos proceder a uma análise dos dados prudente e lógica, iniciámos este capítulo com a apresentação de algumas características da investigação em educação, baseando-nos, na metodologia escolhida para a análise concreta dos nossos dados: a análise de conteúdo.

Posto isto, no segundo ponto deste capítulo, apresentámos as categorias selecionadas para a análise de dados e respetivas subcategorias, assim como fundamentámos a sua relevância no âmbito do projeto e do estudo por nós desenvolvido e que nos permitiram responder às nossas preocupações investigativas relacionadas com a prática educativa.

O último ponto deste capítulo foi então dedicado à exposição da análise de dados recolhidos durante o desenvolvimento do nosso projeto.

Com a análise de dados realizada, torna-se então fulcral deixarmos um momento para refletirmos sobre os resultados obtidos, o que faremos nas próximas páginas.

Capítulo V – Discussão de resultados e considerações finais

Sumário:

Sendo o capítulo anterior centrado sobre a análise dos dados recolhidos, este último capítulo surge com o objetivo de discutirmos os resultados dessa análise, assim como tecermos algumas considerações finais para reflexão sobre todo o percurso vivido ao longo da elaboração deste trabalho.

Apresentamos no primeiro ponto deste capítulo uma breve síntese dos resultados obtidos, em função da questão que colocámos e que esteve na base deste projeto educativo.

O último ponto deste capítulo apresenta uma reflexão sobre o percurso realizado até à data, assim como é o ponto em que expomos as aprendizagens que foram sendo realizadas ao longo do desenvolvimento das UCs de PPS e SIE, aprendizagens estas realizadas pelas crianças e por nós, como futura professora e educadora. Procuramos ainda referir quais foram os contributos do nosso projeto, tanto para o contexto educativo no qual estivemos a trabalhar, como para o nosso percurso enquanto profissionais da educação.

Como qualquer estudo realizado no âmbito da educação fomos confrontadas com algumas limitações na realização do estudo que expomos no final do segundo ponto deste capítulo.

1. Síntese e discussão dos resultados obtidos

Após a análise dos dados, apresentada no capítulo anterior, consideramos pertinente apresentar uma síntese dos resultados obtidos, podendo expor neste momento, de forma sucinta, uma visão geral dos dados analisados, procurando discuti-los.

Considerando as categorias selecionadas para a análise de dados, no que concerne aos *conhecimentos* adquiridos pelas crianças, sobre si, podemos dizer que as crianças evidenciam conhecer-se a si próprias e reconhecerem-se como membros pertencentes a uma comunidade, identificando alguns dos seus

traços identitários, tais como o nome próprio, a nacionalidade e a ou as língua(s); relativamente aos *conhecimentos* adquiridos sobre as diferenças e a diversidade, as crianças demonstraram uma enorme abertura e recetividade aquando do contacto com línguas diferentes da(s) deles, tentando reproduzir as frases ouvidas em outras línguas.

No entanto, algumas das crianças que falam em casa uma língua diferente da que falam na escola (neste caso, as crianças pertencentes à comunidade cigana) demonstraram algum receio em falar sobre o facto de usarem uma língua diferente para comunicarem entre elas ou com os seus familiares; relativamente aos *conhecimentos* adquiridos sobre a temática dos direitos, as crianças mostraram-se atentas e interessadas na temática, pelo que facilmente ajudaram a relembrar alguns dos direitos que escutaram no decorrer da leitura das histórias, relacionando-os facilmente com situações do dia-a-dia.

A segunda categoria de análise refere-se às *capacidades* adquiridas e demonstradas pelas crianças, sendo que a primeira tem a ver com a *capacidade* de recontar uma história, tendo-se as crianças mostrado capazes de recontar histórias, ainda que por vezes mediadas e auxiliadas por questões colocadas pela professora. Tendo em conta que em todas as sessões foram dinamizadas animações de leitura, podemos afirmar que as crianças demonstraram estar atentas e interessadas no decorrer desses momentos em que as atividades mobilizavam a literatura para a infância.

A segunda subcategoria referente à categoria *capacidades* refere-se às capacidades demonstradas pelas crianças no reconhecimento da existência de direitos, tendo as crianças sido capazes de, para além de identificarem os direitos e os tipos de direitos existentes, os relacionarem com situações do quotidiano com alguma facilidade.

A última subcategoria analisada de acordo com as *capacidades* desenvolvidas pelas crianças refere-se ao serem capazes de reconhecer que, apesar das diferenças, todos temos direitos. Neste sentido, as crianças evidenciaram no momento em que foram entrevistadas, com o objetivo de avaliar os efeitos do projeto, serem capazes de escolher uma das fotografias

disponibilizadas e identificar se nela existia um momento de respeito ou desrespeito pelos direitos das crianças, justificando também a importância de se respeitarem os direitos.

No decorrer das entrevistas realizadas às crianças no final do desenvolvimento do projeto, praticamente todas as crianças foram capazes de identificar os direitos e de responder às questões colocadas pela professora estagiária, sendo que apenas uma pequena parte necessitou de ajuda para dar resposta às questões que lhes estavam a ser colocadas.

A última categoria selecionada para análise dos dados refere-se às *atitudes* demonstradas, de receptividade e abertura ao projeto, sendo que as crianças, no decorrer do mesmo, mostraram-se felizes e interessadas, tanto pelas histórias que tiveram oportunidade de escutar, como pelas atividades que lhes foram sendo propostas. No âmbito ainda desta subcategoria, a última sessão foi talvez aquela em que as crianças se mostraram mais implicadas e participantes, uma vez que foi sobre a temática dos direitos linguísticos, sobre a qual ainda muito pouco sabiam. No final dessa sessão, ao terem oportunidade de jogar um jogo de tabuleiro, todas elas se mostraram receptivas e empenhadas por se tratar de uma atividade que não associaram a um “momento formal de aprendizagem”, tendo inclusive pedido à professora estagiária que as deixasse continuar a jogar o jogo no momento do intervalo.

A segunda subcategoria refere-se às *atitudes* que as crianças demonstraram de respeito e valorização pelo outro, pelo que, no decorrer do desenvolvimento do projeto, as crianças evidenciaram ser importante respeitar aqueles que os rodeiam. Demonstraram também atitudes de valorização pelo Outro, uma vez que, quando questionadas sobre quem deveria respeitar os direitos, praticamente todas responderam que respeitar os direitos era uma obrigação de todos, uma vez que todos temos direitos.

A última subcategoria de análise refere-se às *atitudes* demonstradas pelas crianças em relação ao respeito pela diferença, sendo que, ao reconhecerem-se como seres diferentes, reconheceram que todos têm direitos. Neste sentido, foram constantemente demonstrando ao longo das sessões do projeto atitudes de respeito pelo que lhes é diferente.

A última sessão do projeto, que foi uma sessão comum à tríade, constituiu-se um importante momento em que conseguimos verificar os conteúdos aprendidos pelas crianças no decorrer do desenvolvimento dos três projetos. Esta atividade revelou-se extremamente positiva e importante para todos os projetos, uma vez que as crianças se revelaram felizes no decorrer da atividade e foram capazes de responder a todas as questões que lhes foram sendo colocadas sobre todos os projetos em que estiveram envolvidas.

2. Considerações finais

O percurso que nos conduziu a este último ponto do nosso relatório é fruto de um intenso percurso, no qual tivemos oportunidade de nos enriquecer, tanto a nível pessoal como profissional.

Foi um caminho de trabalho árduo, de muitos medos e anseios, mas que ficou sem dúvida muito marcado por inúmeras aprendizagens de vida e preenchido de alegrias e sucessos, conseguidos sempre ao lado daquelas que nos motivam: as crianças.

Todo o investimento que realizámos ao longo deste trabalho, reflete o orgulho de um percurso académico que termina aqui, dando lugar a um novo ciclo, um novo caminho: o percurso profissional.

Assim, pretendemos neste momento evidenciar alguns traços do percurso realizado, expondo as aprendizagens realizadas pelas crianças envolvidas neste projeto, identificando os contributos deste projeto e, por fim, salientando os aspetos positivos e os possíveis pontos de melhoria para futuros estudos e intervenções. Não menos importante será também uma breve reflexão que apresentaremos sobre os contributos deste estudo para nós enquanto autoras deste trabalho, no âmbito das aprendizagens realizadas e da sua importância para o nosso percurso no campo de ação docente.

No início deste percurso, fomos confrontadas com algumas constatações sobre a realidade da nossa sociedade, aspetos a que, inocentemente, nunca havíamos dado muita atenção.

É certo que tínhamos consciência de que o fenómeno da migração está cada vez mais presente na nossa sociedade, sendo necessário preocuparmos cada vez mais com este tema.

Então, iniciar uma pesquisa bibliográfica no âmbito da diversidade linguística e cultural, estabeleceu-se para nós como um aspeto motivador e inspirador, como que se (re) descobrissemos o mundo no qual sempre vivemos, mas onde apenas, agora, tínhamos a oportunidade de “abrir os olhos” para a riqueza da sua diversidade. Claro está que, ao percebermos o quão importante é esta riqueza, também compreendemos que nem todas as pessoas a valorizam e a respeitam, sendo que foi aí que começámos a visualizar a importância do papel da escola e dos professores e educadores na promoção de atitudes de aceitação, de respeito, de valorização e de integração da diversidade na nossa sociedade.

Desta forma, fomos avançando no nosso estudo no sentido de compreender que abordagens é que já existiam neste âmbito, assim como, tentámos perceber como é que o nosso trabalho poderia dar um contributo no âmbito desta temática.

O momento em que compreendemos que existem muitas línguas e culturas que são desvalorizadas, discriminadas e que algumas até correm o risco de se extinguirem, tal como aconteceu já a muitas outras, foi o momento em que decidimos que, para além de investirmos na promoção de uma educação para a diversidade, teríamos também que investigar sobre as medidas que já tinham sido tomadas no sentido de preservar a diversidade linguística e cultural.

Na linha de pensamento deste trabalho, sempre esteve presente a vontade de contribuirmos para formação de cidadãos conscientes, respeitadores e que se valorizem a eles próprios, assim como ao Outro, ainda que diferente, bem como às línguas e culturas.

Foi no sentido da promoção de uma educação para os direitos que aprofundámos a nossa investigação no âmbito dos direitos humanos e dos direitos das crianças, culminando com a intervenção-investigação sobre os direitos linguísticos e culturais, dos quais, até à data, pouco sabíamos.

Uma vez que o projeto que queríamos desenvolver no âmbito da educação para a diversidade e para os direitos iria envolver um grupo de crianças do 1º CEB e juntando também o enorme interesse e fascínio que nos acompanha pelo mundo da literatura para a infância, optámos por escolher utilizar uma abordagem à diversidade linguística, utilizando como meio a literatura para a infância.

Estabeleceu-se como importante desafio a escolha das obras de literatura para a infância que iríamos utilizar, por considerarmos que essa escolha poderia mesmo determinar o sucesso do nosso projeto. Importa também frisar que o projeto iria abraçar crianças maioritariamente pertencentes a grupos da comunidade cigana, o que se constituiu importante para nós, pela reflexão sobre essa comunidade e suas características e também sobre a sua relação com o meio educativo.

Toda a revisão de literatura sobre estes assuntos, se assumiram, sem dúvida, determinantes para uma planificação consciente do nosso projeto de intervenção.

Desta forma, o primeiro aspeto que considerámos para a construção do nosso projeto foi um levantamento da literatura para a infância disponível sobre temas de diversidade de línguas e culturas e direitos, quer humanos, quer da criança, quer linguísticos e culturais. No que se refere ao tema da diversidade, foi fácil recolhermos um leque variado de obras sobre as quais refletimos para podermos efetuar a escolha que melhor se adaptaria à nossa investigação, ao nosso contexto e às nossas crianças. No que se refere ao tema dos direitos humanos e dos direitos das crianças, também nos foi possível recolher alguns possíveis livros, uma vez que existe cada vez mais uma preocupação por esta temática, num desejo de formar cidadãos mais conscientes e críticos. No entanto, quando tentámos fazer o levantamento da literatura para a infância no âmbito dos direitos linguísticos e/ou culturais, muito pouco foi o que conseguimos encontrar. Contudo, tal não foi impedimento para o nosso trabalho, uma vez que, com a nossa pesquisa bibliográfica, nos foi possível compreender que estes direitos surgem diretamente relacionados com os direitos humanos: bastou-nos apenas escolher o livro que entendíamos que

mais se adequaria ao tratamento dos direitos linguísticos, livro este intitulado “Uma aventura na terra dos direitos”.

Juntamente com o levantamento da literatura para a infância, tivemos também necessidade de identificar as principais características do contexto educativo em que desenvolvemos o nosso projeto, assim como as características das crianças que dele faziam parte, de forma a adequarmos as nossas abordagens, para que nos fosse possível um trabalho mais real e bem-sucedido. O facto de termos ficado com uma turma tão marcada pela diferença e pela diversidade nunca foi entendido como uma dificuldade, sendo que, antes, pelo contrário, se constituiu como uma mais-valia que enriqueceu o nosso projeto, o nosso propósito e, sem dúvida, o nosso percurso pessoal e profissional.

O projeto foi, então, no seu todo, pensado como algo que se pretendia como integrador da diversidade, que motivasse as crianças, que lhes proporcionasse uma diversidade de experiências ainda que estivessem alguns elementos/características sempre presentes (literatura para a infância) e, por fim, que se constituísse como um primeiro (ou segundo) passo, para um futuro de cidadania consciente e participativo, com o intuito de provocar mudanças positivas na nossa sociedade.

No decorrer das sessões, tentámos que houvesse sempre oportunidade para todos intervirem, assim como tentámos sempre “provar” que tudo aquilo que eles ouviam e sobre o qual nós conversávamos estava presente ao nosso lado, no nosso meio, na nossa sala, na nossa casa, na nossa família...

Após o desenvolvimento do nosso projeto, consideramos que as crianças foram capazes de adquirir conhecimentos sobre si, sobre as diferenças e a diversidade e ainda sobre os direitos. As crianças demonstraram também ser capazes de recontar uma história, de reconhecer a existência de direitos, assim como também foram capazes de reconhecer que, apesar de todas as nossas diferenças, todos temos direitos e todos temos que respeitar os direitos do Outro. As crianças demonstraram, ainda, atitudes de abertura e receptividade no decorrer do desenvolvimento não só deste projeto, como no desenvolvimento

de todos os projetos da tríade, assim como também demonstraram, em todos os projetos, atitudes de valorização e respeito pelo Outro e pela diferença.

Este projeto constituiu-se como um elemento importante na construção de conhecimento e na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos, mas foi, igualmente, um momento enriquecedor de aprendizagens no percurso da autora do estudo, enquanto professora e educadora.

De forma a evidenciar as aprendizagens que enriquecem o nosso percurso profissional, relançamos a questão que motivou o nosso estudo: *“Como promover a educação para os direitos linguísticos, através da literatura para a infância, no 1º CEB?”*. Após a pesquisa que realizámos no início deste estudo, tivemos oportunidade de tomar consciência que

“Na actualidade, as questões da diversidade cultural, da mobilidade das populações e das relações interculturais, são da maior importância no contexto do mundo globalizado, estão no centro da preocupação da maioria dos Estados, vindo colocar enormes desafios à sociedade e às estratégias e políticas nos diferentes sectores.” (Ramos, 2007, p. 223).

Ao vermos que as nossas salas de aula se encontram marcadas pela diversidade linguística e cultural,

“é a escola que na sociedade moderna, constitui a instituição educativa, de socialização e de integração, por excelência. A escola, enquanto espaço de encontro das diferenças, de convivência de diferentes culturas e de aprendizagem, constitui um desafio à educação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, migrantes ou autóctones, constituindo igualmente um factor de integração, de coesão e de enriquecimento pessoal e social.” (Ramos, 2007, p. 233)

Assim, aprendemos que temos que ter sempre presente as características dos nossos alunos para podermos seleccionar as estratégias adequadas, com o dever de refletirmos sobre a nossa ação para que possamos proceder a constantes melhorias da mesma.

Para que o professor e o educador sejam capazes de promover uma educação para a diversidade, importa promover

“uma educação para atitudes e valores de solidariedade, de respeito mútuo, de valorização e respeito pela diversidade, aliados a um profundo conhecimento

de si próprio, encarado como forma de acesso ao Outro, e a um trabalho no sentido de participar activa e democraticamente na construção de um novo mundo.” (Simões, 2006, p.58).

Aliada a uma educação para a diversidade deverá estar sempre a promoção de uma educação para os direitos, para que as nossas sociedades possam ser enriquecidas por cidadão conscientes, respeitadores e promotores da inclusão do Outro.

Com o desenvolvimento do nosso projeto, tendo utilizado a literatura para a infância em todas as sessões como intermediária de mensagens promotoras de atitudes de valorização da diversidade e de respeito pelos direitos, pudemos verificar que esta abordagem se constitui como uma abordagem abraçada com muita alegria e empenho pelas crianças, uma vez que vivenciam os momentos de contacto com a literatura como momentos de lazer e prazer. No fundo, as crianças demonstram que aprendem sem terem noção que estão a aprender, em momentos formais de aprendizagem.

Desta forma, verificamos que podemos educar para os direitos linguísticos através da literatura para a infância, efetuando uma boa recolha de obras disponíveis no âmbito dessa temática. Quando não conseguimos encontrar uma obra que seja capaz de abordar os aspetos que pretendemos trabalhar (neste caso concreto, referente aos direitos linguísticos), é uma questão de adaptarmos uma obra já existente de forma a termos uma história que se refira à temática pretendida. Ao termos efetuado a adaptação do livro “Uma aventura na terra dos direitos” para que a temática abordada fosse referente aos direitos linguísticos, permitimos que as crianças conhecessem esses direitos e algumas das suas finalidades, através de uma história, facilitando dessa forma a sua compreensão sobre esta temática.

Neste sentido, sem dúvida que este projeto se mostra importante no âmbito da promoção da educação para os direitos linguísticos, o que poderá refletir-se como motivador para outros projetos ou outras adaptações das atividades realizadas, com vista a melhorar as práticas de promoção de uma educação para os direitos.

Este trabalho permitiu-nos adotar, enquanto professoras e educadoras, uma posição que contemple uma educação para a diversidade linguística e cultural.

Ao longo do percurso foi-nos possibilitado o desenvolvimento de algumas competências aos mais diversos níveis, nomeadamente ao nível do conhecimento e da compreensão, ao nível do conhecimento aplicado, ao nível da avaliação e análise crítica, ao nível da comunicação e ao nível da autonomia e da parceria na aprendizagem.

Ao nível do conhecimento e da compreensão tornou-se possível reconhecer o importante contributo da inserção curricular da temática da diversidade linguística e cultural, permitindo-nos compreender os modos de ação que o professor e educador têm que adotar face à complexidade dos contextos e das comunidades educativas. Tivemos também a oportunidade de refletir sobre a diversidade linguística e cultural do mundo, de forma a perspectivarmos formas educativas de contribuir para a preservação dessa diversidade. O nosso trabalho também foi desenvolvido tendo por base a análise de projetos de investigação educacional no âmbito da temática da diversidade linguística e cultural, que nos permitiram conhecer trabalhos já realizados com o intuito de promover uma educação para os direitos.

Ao nível do conhecimento aplicado as competências desenvolvidas permitiram-nos conceber e desenvolver o projeto que apresentamos neste trabalho, com objetivo de contribuir para o enriquecimento de uma educação para a diversidade.

Ao nível da análise crítica, todo o percurso se constituiu, para nós, um motivo de empenho e dedicação para a construção de um projeto do tipo de investigação-ação. Este tipo de projetos é extremamente relevante no meio educativo uma vez que, nos permite enquanto professoras e educadoras, repensarmos a nossa ação de forma a reformulá-la e melhorá-la, sempre com o objetivo de contribuir para melhores aprendizagens das crianças.

Este relatório traduz também um conjunto de competências que foram sendo desenvolvidas ao nível da comunicação, pois nele pudemos expor e fundamentar o nosso ponto de vista no que diz respeito a um projeto de

intervenção educacional baseado numa educação para a diversidade linguística e cultural.

Por último, mas não menos importante, ao nível da autonomia e parceria na aprendizagem, o sucesso deste projeto só foi possível porque nos foi possível trabalhar harmoniosamente em tríade, uma vez que era esta a dinâmica em que estávamos inseridas no contexto. O facto de estarmos em tríade permitiu-nos vários momentos de reflexão das nossas práticas, com a partilha de pontos de vista das três professoras estagiárias, enriquecendo todos os nossos percursos. Todos os momentos de reflexão sobre a nossa própria ação nos permitiram sermos críticas em relação ao nosso desenvolvimento profissional, adotando uma atitude de abertura à mudança.

Tal como em qualquer investigação do tipo intervenção-ação, o tempo em que podemos investir é sem dúvida uma mais-valia para a aprendizagem do professor, assim como para um maior e sucesso dos objetivos a que nos propomos.

No caso do estudo apresentado, existiram algumas limitações temporais que, possivelmente, condicionaram as melhorias que nós, enquanto professora-investigadora, poderíamos ter produzido com o nosso trabalho. Tratando-se de o processo de IA, um processo cíclico, quanto mais tempo houver para repetir o ciclo, mais melhorias poderão ser pensadas e desenvolvidas. Com mais tempo poderíamos, por exemplo, adaptar as estratégias para que o sucesso do nosso projeto pudesse ser mais visível e alcançar os ritmos de todas as crianças.

Para além dessas condicionantes, ao longo da implementação do projeto fomos-nos deparando com algumas dificuldades técnicas, nomeadamente no que diz respeito às gravações das sessões, que não foram feitas todas de forma integral, pelo que pressupomos que se possam ter perdido alguns dados relevantes para a compreensão dos efeitos do nosso projeto, dados esses que poderiam ter enriquecido mais a nossa análise de dados.

Uma vez que a reflexão esteve sempre associada ao nosso percurso como forma de nos melhorarmos enquanto professoras e educadoras, haveria com certeza muitas coisas que modificaríamos na nossa intervenção de forma

a melhorá-la. No caso concreto do projeto desenvolvido com as crianças, a segunda sessão seria aquela que, a nosso entender, necessitaria de ser modificada por se ter revelado uma sessão em que as crianças passaram muito tempo numa mesma atividade e que, por essa mesma razão, dificultou que se concentrassem, tendo inclusive momentos em que elas demonstravam não estar atentas.

Essa mesma sessão acabou mesmo por ultrapassar a duração prevista, pelo que seria importante, encontrar novas estratégias para que não se tornasse tão extensa e ao mesmo tempo, com atividades mais diversificadas. O momento de animação da leitura dessa sessão deverá então ser repensado, para que não seja necessário tanto tempo na dinamização dessa leitura.

Uma sugestão que podemos deixar nesse sentido, é, por exemplo, a cada direito da criança apresentado no livro “Os direitos das crianças” de Luísa Ducla Soares, poderíamos associar um poster com a representação desse direito e dividir os alunos em grupo, aproveitando o facto de trabalharmos em tríade, de forma a que, posteriormente, fossem as crianças a apresentar esses direitos umas às outras.

Pensamos que o trabalho desenvolvido ao longo de toda a PPS constituiu-se como um momento enriquecedor de contacto com histórias de diversidade, em que valorizamos a necessidade de uma educação para os direitos, sendo que o trabalho desenvolvido trouxe vantagens não só para as crianças, como também para nós enquanto professoras e educadoras.

Todo este percurso de inúmeras aprendizagens que nos enriqueceram enquanto profissionais da educação, deve-se sem dúvida àquelas que representam o papel principal deste trabalho: as crianças!

Foram e são elas que nos motivam num sentido de nos melhorarmos, tornando-nos melhores professoras e educadoras e também melhores pessoas, uma vez que, sem dúvida, todo este percurso nos fez crescer enquanto pessoas.

Para concluir, desejamos que este trabalho possa representar um incentivo para uma constante promoção de educação para a diversidade, fomentando a inclusão de todos e o respeito e valorização pelo Outro. Que as

nossas crianças tenham oportunidade de contactar com toda a diversidade que as rodeia e que aceitem a sua riqueza, tornando-se cidadãos conscientes e com atitudes de abertura para com o Outro e de respeito pelos direitos de que cada um de nós é portador.

Desejamos por fim, que a literatura para a infância acompanhe as nossas crianças, para que esses espaços as permitam vestir a pele do Outro, promovendo-lhes novas experiências de contacto entre línguas e culturas e que, o mundo da literatura para a infância lhes permita a aquisição de novas aprendizagens, que possam transportar em forma de atitudes positivas para com a diversidade que as rodeia.

Referências bibliográficas

- ▶ Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. (p.21-30). Porto: Porto Editora
- ▶ Andrade, A. I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). *Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção*, *Intercompreensão*, 15, 69-89.
- ▶ Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Eds.), *Didácticas e metodologias da educação – percursos e desafios* (pp. 489-505). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- ▶ Assembleia da República (2008) *Relatório das audições efectuadas sobre portugueses ciganos no âmbito do ano europeu para o diálogo Intercultural*. Disponível online em:
<http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?Path=6148523063446f764c32467763484e79646a4976645842736232466b4c32357664476c6a6157467a51564a4f5a5851764d6a41774f5338334e57526b5a4455354e4330355a6a63774c5451315a574d744f575134595330794e3249794d6a51334d444e68595755756347526d&Fich=75ddd594-9f70-45ec-9d8a-27b224703aae.pdf&Inline=true> (Consultado em 15-04-2016)
- ▶ Azevedo, A. C. (2013). Etnias de Portugal: o caso dos ciganos. E-REI: Revista de Estudos Interculturais do CEI. Disponível online em <http://iscap.ipp.pt/cei/EREI%20Site/1Artigos/Trabalhos%20estudos/Ana%20Claudia%20%20Etnias%20de%20Portugal%20o%20caso%20dos%20ciganos.pdf> (Consultado em 15-04-2016)
- ▶ Branco, R. (2001) (Org). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. Porto: Campo das Letras. (edição portuguesa).
- ▶ Byram, M. (2008). *Languages for intercultural communication and education: From foreign language education to education for intercultural citizenship, essays and reflections*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.

- ▶ Calão, S. (2012). *O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania*. Relatório de estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Candau, V., & Scavino, S. (2003). *Educar em direitos humanos: contruir democracia*. Rio de Janeiro: DP & A editor.
- ▶ Candelier, M. (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. In *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Annexes au rapport d'atelier, Graz, 29/2-4/3/00. Graz: ECML, pp. 37-48 (documento policopiado).
- ▶ Candelier, M., Camilleri-grima, A., Schröder-sura, A., & Noguerol, A. (2007). *CARAP - Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- ▶ Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- ▶ Castro, A. (2014). *Ensino da poesia e diversidade linguística: um estudo no 2º ano de escolaridade*. Relatório de estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Coelho, N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- ▶ Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa
- ▶ Cortesão, L. (1995). Reflexões críticas sobre a educação de crianças ciganas. In Cortesão, L. & Pinto, F. orgs.) *O povo cigano: cidadãos na sombra*. (pp. 27-36). Porto: Edições Afrontamento.
- ▶ Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, n.º 2, (pp. 455-479).

- ▶ EQUITAS (2008). *Play it fair! Human Rights Education Toolkit for Children*. Disponível online in https://equitas.org/wp-content/uploads/2010/11/2008-Play-it-Fair-Toolkit_En.pdf (consultado em 30/12/2015).
- ▶ Fundación Secretariado Gitano (2006). Educação: o nosso projecto partilhado: soluções e estratégias para a inclusão educativa dos jovens ciganos. *Cadernos técnicos* n.º 37. Madrid.
- ▶ Guimarães, P. (s.d.). *Uma aventura na terra dos direitos*. Lisboa: IDS - Instituto para o Desenvolvimento Social.
- ▶ Gomes, J. (S.d.). A literatura para a infância e jovens entre culturas. Disponível online in http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_JAG_intercultura.pdf (consultado em 30/05/2015).
- ▶ Horas, M. (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de lisboa*. Lisboa: Edições Alto-comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.)
- ▶ Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- ▶ Leite, C., & Rodrigues, M.L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ▶ Liégeois, J-P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano. Coleção Interface. Secretariado Entreculturas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Lourenço, M. (2013). *Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Maia, C. (2015). *O direito à educação para a linguística e cultural*. Relatório de estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ▶ Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º CEB?* Dissertação de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Marques, C., & Martins, F. (2012). Educar para os direitos culturais e linguísticos: complexidade e desafios. *Revista Saber & Educar* 17/2012: *Educação em tempo de crise*, p. 42-51.
- ▶ Martins, F. (2008). *Sensibilização à diversidade linguística – observação e formação de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Martins, I; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F.; Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ▶ Ministério da Educação (1997) *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Ministério da Educação (2001) *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*. Diário da República nº 166 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Ministério da Educação (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ Moreira, M. & Zeichner, K. (org) *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.

- ▶ Morgado, M., & Pires, M. N. (2010). *Educação intercultural e literatura infantil: Vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Edições Colibri.
- ▶ Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necessários para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- ▶ Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.
- ▶ Pereira, L., (2014). Para uma cultura linguística de escola. In M. Zeichner (org.), *Filhos de um deus Menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 77-97). Ramada: Edições Pedagogo.
- ▶ Perrenoud, P. (2002). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed editor.
- ▶ PNUD (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.
- ▶ Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 41-3, 223-244. Disponível online em [https://digitalis.uc.pt/pt-pt-artigo/sociedades_multiculturais_interculturalidade_e_educacao_o_desafios_pedagogicos_comunicacionais](https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/sociedades_multiculturais_interculturalidade_e_educacao_o_desafios_pedagogicos_comunicacionais) (consultado em 20-04-2016)
- ▶ Ribeiro, J. M. (2009). *A casa grande*. Porto: Trinta por uma linha.
- ▶ Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, Nova Série, 19-87. (excertos)
- ▶ Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- ▶ Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1ºCiclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Saldanha, A., Souza, I., Pereira, S., & Lúcio, A. (2012). Literatura infantil e direitos humanos: novos paradigmas nos processos educacionais. *Cadernos Imbondeiro*. João Pessoa, v.2, n.1.
- ▶ Santos, B. (1997). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista crítica de ciências sociais* n.º 39.
- ▶ Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2014*. Disponível online em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf (Consultado a 14-05-2016)
- ▶ Silva, A. (2015). *Animação de leitura e diversidade linguística e cultural na educação pré-escolar*. Relatório de estágio em Mestrado de Ed. Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Simões, A. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ▶ Soares, L. (2009). *Os direitos das crianças*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- ▶ Szecsi, T., Manning, M., Potter, G., Thirumurthy, V., & Salakaja, M. (2009). *Teaching strategies: children's literature to help young children construct understandings about diversity: perspectives from four cultures*. *Childhood Education*, 86:2, 108-112. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2010.10523126>. DOI:10.1080/00094056.2010.10523126
- ▶ Tavares, M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal. Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- ▶ UNESCO (1996). *Universal Declaration on Linguistic Rights*. Disponível online in <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf> (consultado em 15/02/2016).
- ▶ UNESCO (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível online in <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> (consultado em 15/02/2016).
- ▶ UNESCO (2001). *La diversidad cultural y las políticas lingüísticas*. Disponível online in <http://www.unesco.org/issj/rics161/koengspa.html> (consultado em 15/02/2016).
- ▶ UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. Draft International Implementation Scheme. UNESCO.
- ▶ UNESCO. (2002). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- ▶ UNICEF. (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Portugal. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- ▶ Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- ▶ Zaragoza, F. (2001). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galáxia Gutemberg.
- ▶ Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. Zeichner (org.), *Filhos de um deus Menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135-152). Ramada: Edições Pedagogo.

Anexos

Anexo 1- Planificação do projeto de intervenção didática

Quadro-síntese de apresentação	
Título: “Direito a direito, melhor vos aceito!”	
Público a que se destina: grupo de 15 crianças do 1º ano de escolaridade	
Línguas envolvidas: Português, inglês, francês, alemão e mandarim.	
Duração prevista: 3 sessões (individuais) + 1 sessão (em tríade)	
Objetivos pedagógico-didáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a importância do respeito pelo Outro; • Sensibilizar as crianças para a existência de outras culturas e de outras línguas, reconhecendo que todos temos direitos e deveres; • Educar <i>para os direitos</i>; • Promover o gosto pela Literatura para a infância. 	
Conteúdos a trabalhar: identidade; diversidade linguística e cultural; direitos da criança; direitos linguísticos e culturais;	

Planificação global das actividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
Sessão I	- Animação da leitura do livro “A casa grande”, de João Manuel Ribeiro; - Identificação de alguns países no mapa-mundo, colocando um pin com uma criança desse país a dizer “Eu tenho direitos!” na sua língua.	Português, inglês, francês, alemão e mandarim.	- Livro “A casa grande”, de João Manuel Ribeiro; - Quadro; - Mapa-mundo; - Pins das personagens com a frase “Eu tenho direitos” nas diferentes línguas” - Caixa de correio com postais.	Português; estudo do meio e formação pessoal e social.
Sessão II	- Animação da leitura do livro “Os direitos das crianças”, de Luísa Ducla Soares. - Prolongamento da atividade da leitura através da ilustração dos direitos das crianças.	Português.	- Livro “Os direitos das crianças”, de Luísa Ducla Soares. - Folhas; - Material de desenho.	Português; expressões plásticas e formação pessoal e social.

Sessão III	- Animação da leitura de uma adaptação feita ao livro “Uma aventura na terra dos direitos”, de Paula Guimarães, para os direitos linguísticos e culturais (DLC). - Jogo de tabuleiro sobre os Direitos Linguísticos e Culturais	Português.	- Adaptação do livro “Uma aventura na terra dos direitos”, de Paula Guimarães; - Projetor/quadro interativo; - Tabuleiro do jogo dos Direitos linguísticos e culturais; - Dados; - Pinos e cartões de jogadores individuais.	Português; matemática e formação pessoal e social.
Sessão IV (triade)	Peddy-paper	Em construção....		

Planificação das sessões

Sessão I
<i>“Somos diferentes, mas todos temos direitos!”</i>
<p>Objetivos:</p> <p>Conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conteúdos abordados na história; • Interpretar imagens do livro; • Identificar países e línguas diferentes. <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber recontar uma história; • Saber expressar-se oralmente e com correção; • Reconhecer que apesar de sermos todos diferentes, todos temos direitos; • Ser curioso em relação a línguas diferentes. <p>Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adotar comportamentos positivos face ao Outro; • Respeitar e valorizar o Outro • Respeitar as diferenças; • Respeitar outras línguas.

Conteúdos: (tema: Diversidade linguística e cultural; identidade.)

Português

Oralidade

- **Respeitar regras da interação discursiva** – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia.

Leitura e Escrita

- **Compreensão e expressão** – Referir o essencial de uma história; usar
- **Compreensão do texto** – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.

Iniciação à educação literária

- **Audição e leitura** – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Estudo do Meio

O seu corpo

- Reconhecer as suas características e comparar-se com os outros.

Formação pessoal e social

Educação multicultural

- Aceitação da diferença social e étnica.

Descrição pormenorizada

(1ª parte – pré-leitura/introdução - aproximadamente 10 minutos)

A sessão iniciar-se-á com um breve diálogo sobre os conteúdos trabalhados anteriormente no projeto já implementado pela prof. Estagiária Andreia (*“Todos diferentes... todos iguais”*). Após relembrares que falaram de temas como a diferença e a diversidade de culturas, relembremos também a última atividade realizada por eles no âmbito desse projeto (os postais que fizeram para enviar para a casa grande). Toda esta primeira fase será a introdução para animação da leitura do livro “A casa grande”.

(2ª parte – animação da leitura - aproximadamente 20 minutos)

A animação da leitura será feita com leitura expressiva em voz alta, com as crianças sentadas nas secretárias correspondentes e ao centro, encontrar-se-á um tapete no chão. À medida que a professora vai avançando na história, irá convidando criança a criança a sentar-se no tapete ao centro, tendo este a simbologia de “casa grande”.

(3ª parte – pós-leitura - aproximadamente 10 minutos)

No final da história todas as crianças já estarão sentadas na manta, e será aproveitada esta disposição das crianças para o momento de pós-leitura em que serão convidadas a identificar alguns momentos ouvidos ao longo da história e irei questioná-las sobre o porquê do nome da história ser “A casa grande”.

(4ª parte – aproximadamente 10 minutos)

Durante toda a sessão estará em cima da mesa da professora uma caixa do correio que simbolizará a receção dos postais que eles enviaram na última sessão do projeto “Todos

diferentes...todos iguais” e o momento da pós-leitura terminará com a abertura da caixa do correio. Posteriormente cada criança dirá numa palavra ou frase o que tentou dizer com aquele desenho no postal e será registado, nos mesmos, pelas professoras.

(5ª parte – atividade de prolongamento da animação de leitura - aproximadamente 20 minutos)

Em seguida, as crianças regressam aos seus lugares e terão oportunidade de ouvir algumas frases em outras línguas e ser-lhes-á dado espaço para tentarem adivinhar em que país se fala aquela língua.

Em conjunto, a professora ajudará a decifrar qual aquela língua, em que país se fala e ajudará a colocar um pin de um boneco com essa frase no planisfério, no país onde essa língua é falada. Todas as frases lidas serão traduzidas para português e significam “Eu tenho direitos” (que será o mote para a sessão seguinte)

Observações

Dia da sessão: 16 de Novembro

Tempo aproximado: 70 minutos

Hora do dia: Das 9h10 às 10h20

Para **avaliar a sessão** serão preenchidas 3 grelhas de avaliação, uma pelas crianças (se gostaram ou não da sessão), uma pela professora interveniente (de forma a avaliar a implicação, participação e bem estar das crianças) e uma outra a ser preenchida pela professora interveniente e restantes professoras que observaram a sessão.

Para recolha de dados serão tiradas fotografias, a sessão será gravada (vídeo e áudio) e serão recolhidos depoimentos de algumas crianças.

Sessão II
<i>“Eu sou criança e tenho direitos”</i>
<p>Objetivos:</p> <p><u>Conhecimentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os conteúdos abordados na história; • Interpretar imagens do livro; • Identificar e compreender a convenção dos direitos da criança. <p><u>Capacidades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber recontar uma história; • Saber expressar-se oralmente e com correção; • Reconhecer que apesar de sermos todos diferentes, todos temos direitos; • Relacionar direitos e deveres. <p><u>Atitudes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Adotar comportamentos positivos face ao Outro; • Questionar-se sobre atitudes adotadas em situações do dia-a-dia. • Respeitar e valorizar o Outro • Respeitar as diferenças.

Conteúdos (Tema: Direitos da criança)

Português

Oralidade

Leitura e Escrita

Iniciação à educação literária

- **Respeitar regras da interação discursiva** – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia.
- **Compreensão e expressão** – Referir o essencial de uma história; usar
- **Compreensão do texto** – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.
- **Audição e leitura** – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Educação para os direitos

- Reconhecer os nossos direitos e os nossos deveres;

Expressão plástica

Descoberta e Organização progressiva de superfícies

- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...

Descrição pormenorizada

(1ª parte – pré-leitura - aproximadamente 15 minutos)

A sessão iniciar-se-á com um momento de pré-leitura (que antecede a animação de leitura desta sessão), em que relembração o que falaram e fizeram na sessão anterior. Depois em conjunto irão explorar a capa do livro “O direito das crianças”, decifrando o título. Após descobrirem o nome do livro, irei questionar se alguma vez ouviram falar sobre os direitos das crianças e se sabem explicar o que isso é.

(2ª parte – animação da leitura - aproximadamente 20 minutos)

A animação da leitura do livro “os direitos das crianças” será feita em voz alta, com o livro a acompanhar. Inicia-se com uma breve introdução sobre o que são os direitos das crianças e segue-se a leitura dos artigos, com exposição de algumas situações relacionadas com o quotidiano.

(3ª parte – pós-leitura - aproximadamente 15 minutos)

Neste momento será pedido às crianças que, num pequeno diálogo, façam uma pequena síntese dos direitos que acabaram de ouvir, podendo exprimi-los através das suas próprias

palavras e a professora irá, ao mesmo tempo, escrevendo numa cartolina o que eles dizem.

(4ª parte – atividade de prolongamento da leitura - aproximadamente 20 minutos)

No final, as crianças serão convidadas a ilustrarem um dos direitos da criança escutados no decorrer da animação da leitura. Após a identificação por cada criança do direito que ilustrou, as professoras irão colar o artigo do respetivo direito em cada desenho.

Observações

Dia da sessão: 17 de Novembro

Tempo aproximado: 70 minutos

Hora do dia: Das 09h10 às 10h20

Para **avaliar a sessão** serão preenchidas 3 grelhas de avaliação, uma pelas crianças (se gostaram ou não da sessão), uma pela professora interveniente (de forma a avaliar a implicação, participação e bem estar das crianças) e uma outra a ser preenchida pela professora interveniente e restantes professoras que observaram a sessão.

Para recolha de dados serão tiradas fotografias, a sessão será gravada (vídeo e áudio) e serão recolhidos depoimentos de algumas crianças.

Sessão III
<i>“Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos e culturais”</i>
Objetivos
<u>Conhecimentos:</u> <ul style="list-style-type: none">• Identificar os conteúdos abordados na história;• Interpretar imagens do livro;• Identificar e compreender os direitos linguísticos e culturais.•
<u>Capacidades:</u> <ul style="list-style-type: none">• Saber recontar uma história;• Saber expressar-se oralmente e com correção;• Reconhecer a existência de línguas e culturas diferentes;• Relacionar direitos e deveres.
<u>Atitudes:</u> <ul style="list-style-type: none">• Adotar comportamentos de respeito pelo Outro;• Respeitar outras línguas e culturas.

Conteúdos (Tema: Direitos Linguísticos e Culturais)

Português

Oralidade

- **Respeitar regras da interação discursiva** – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia.
- **Compreensão e expressão** – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário ao tema e à situação; responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias e sentimentos.

Leitura e Escrita

- **Compreensão do texto** – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.

Iniciação à educação literária

- **Audição e leitura** – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Formação pessoal e social

Educação para os direitos

- Aceitação dos direitos das outras línguas e culturas.

Matemática

Números e Operações

- Realizar contagens até ao número 12; efetuar adições simples envolvendo números naturais até ao 12.

Descrição pormenorizada

(1ª parte – pré-leitura - aproximadamente 10 minutos)

A sessão iniciar-se-á com um breve diálogo em que as crianças poderão falar sobre os temas abordados nas sessões anteriores deste projeto. Será feita em conjunto uma breve introdução sobre a existência de diferentes línguas e diferentes culturas.

(2ª parte – animação da leitura - aproximadamente 20 minutos)

De seguida será feita a animação da leitura de uma adaptação do livro “Uma aventura na terra dos direitos”, passando a contar em voz alta a história “Uma aventura no mundo dos direitos linguísticos e culturais. Para além da leitura em voz alta, a animação será acompanhada pela projeção das imagens da história no quadro interativo.

(3ª parte – pós-leitura - aproximadamente 15 minutos)

Na última fase da animação da leitura será pedido às crianças que façam o reconto da história que acabaram de ouvir. Depois, em grande grupo, será discutida a importância da existência deste tipo de direitos, questionando as crianças se concordam com a existência destes direitos

e se concordam que todos estarão abrangidos por estes direitos. Serão também questionados sobre que deveres pensam estar associados a estes direitos e o que poderemos fazer de forma a fazer prevalecer estes direitos.

(4ª parte – atividade de prolongamento da leitura - aproximadamente 25 minutos)

Neste momento convida-se as crianças a dividirem-se em 4 grupos e terão oportunidade de jogar um jogo de tabuleiro sobre os direitos linguísticos e culturais, sendo o objetivo preencherem um cartão individual com 3 respostas corretas a questões que estarão sujeitos ao longo do jogo.

Observações

Dia da sessão: 18 de Novembro

Tempo aproximado: 70 minutos

Hora do dia: Das 09h10 às 10h20

Para **avaliar a sessão** serão preenchidas 3 grelhas de avaliação, uma pelas crianças (se gostaram ou não da sessão), uma pela professora interveniente (de forma a avaliar a implicação, participação e bem estar das crianças) e uma outra a ser preenchida pela professora interveniente e restantes professoras que observaram a sessão.

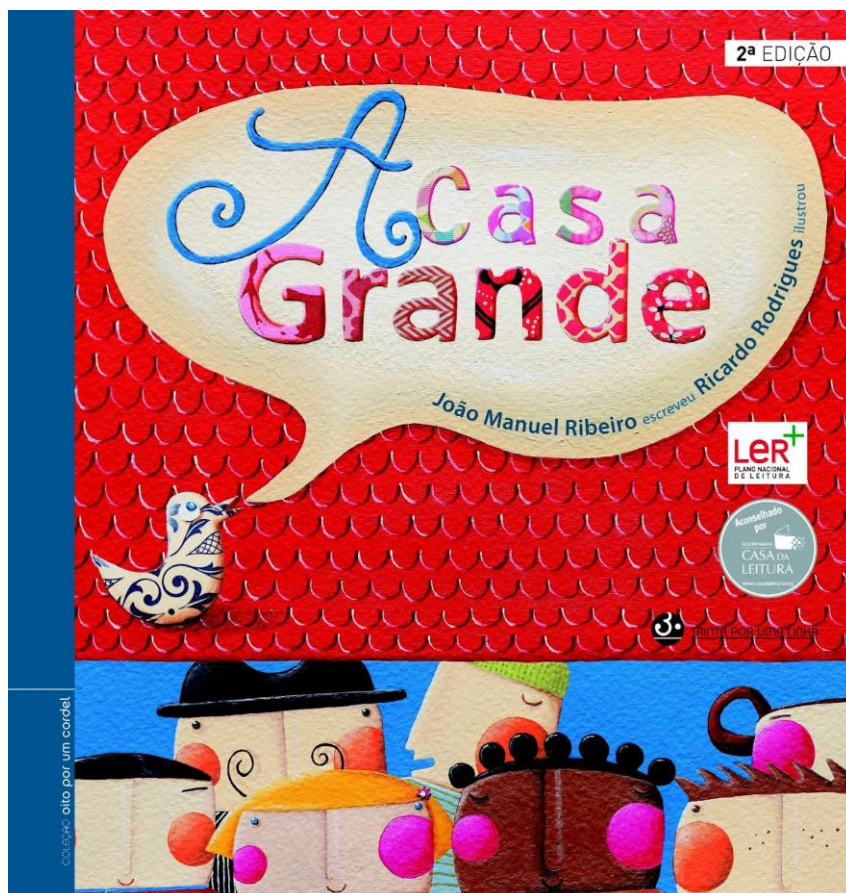
Para recolha de dados serão tiradas fotografias, a sessão será gravada (vídeo e áudio) e serão recolhidos depoimentos de algumas crianças.

Avaliação geral do projeto:

De forma a avaliar, de forma geral, o projeto, cada criança será convidada (uma a uma) a escolher uma imagem alusiva a um direito e/ou não respeito de direitos e tecer um breve comentário sobre essa imagem, justificando a sua escolha.

Este momento será registado em gravação (áudio e vídeo).

Anexo 2 - Capa do livro “A casa grande” (Sessão I)



Anexo 3 – Questões orientadoras do momento de pós-leitura (Sessão I)

Gostaram da história? Sobre o que fala?

O que é a casa grande?

Como era essa casa?

Porque será que tem esse nome?

Quem é que pode morar na casa grande?

Que língua se fala nessa casa? Mesmo se formos de diferentes sítios no mundo?

Nessa casa podemos estar em silêncio?

Na casa têm todos a mesma idade? São todos crianças?

E pode-se brincar nessa casa?

Na casa grande há pessoas mais ricas que outras?

Na casa grande podemos estar sós?

O que acham que é ser cidadão da casa?

Em quantas partes é que a casa está dividida? Porquê?

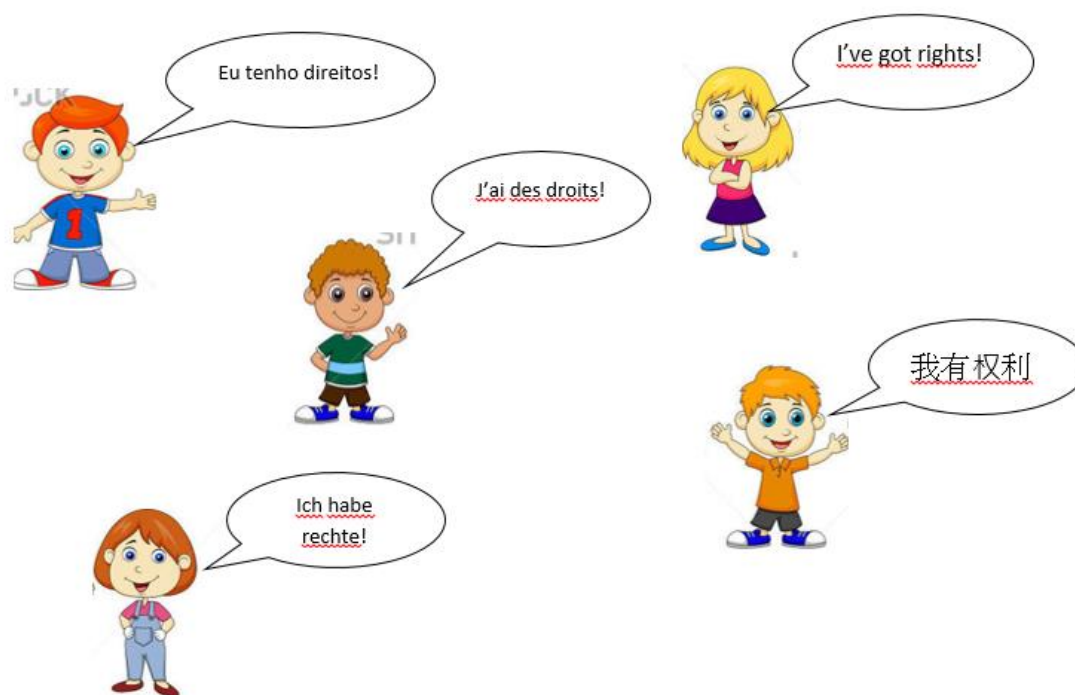
Ainda se lembram do que é que torna a casa melhor e maior?

De quem é que a casa precisa para que lá morem todos?

Vocês acham que esta casa só existe na história?

Ou será que nós também vivemos numa casa grande?

Anexo 4 – Imagens das crianças utilizadas na atividade do mapa-mundo
(Sessão I)



我有权利 (Mandarim)

I’ve got rights! (Inglês)

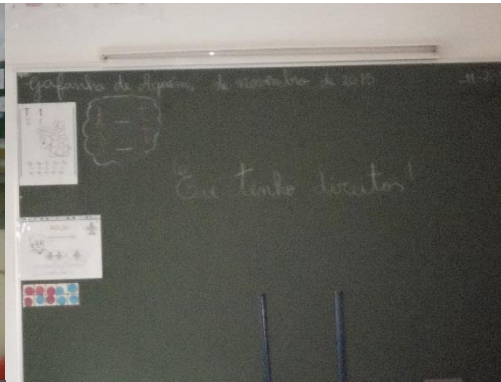
J’ai des droits! (Francês)

Ich habe rechte! (Alemão)

Eu tenho direitos! (Português)

Anexo 6 – Fotografias da Sessão I

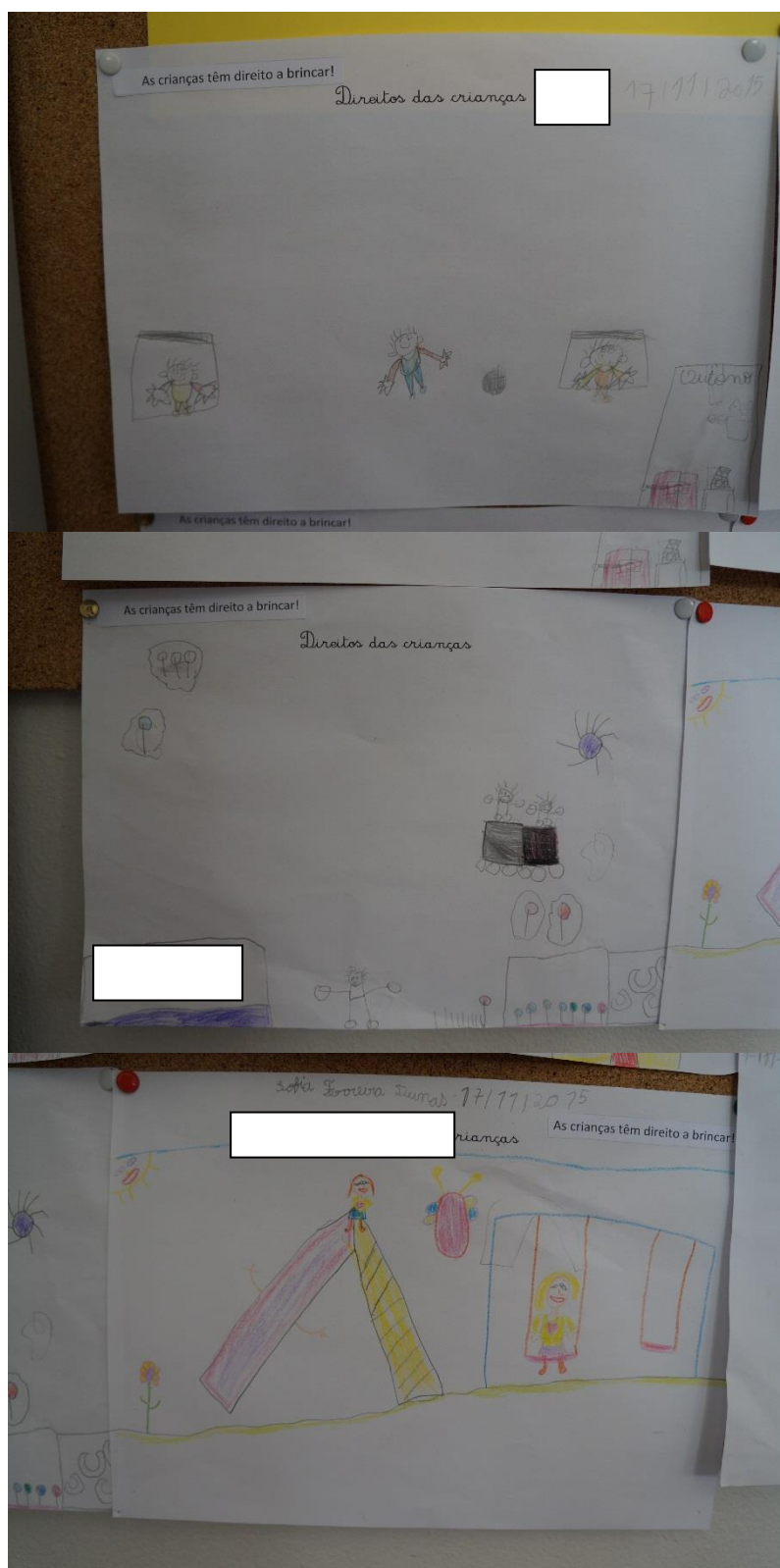


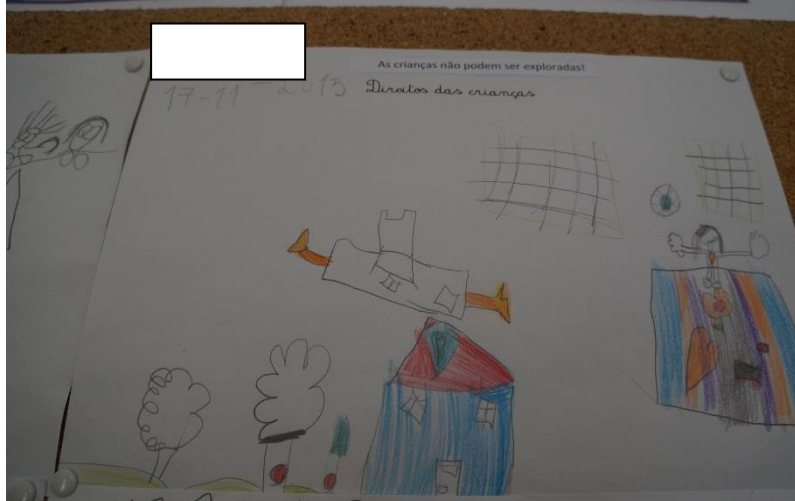
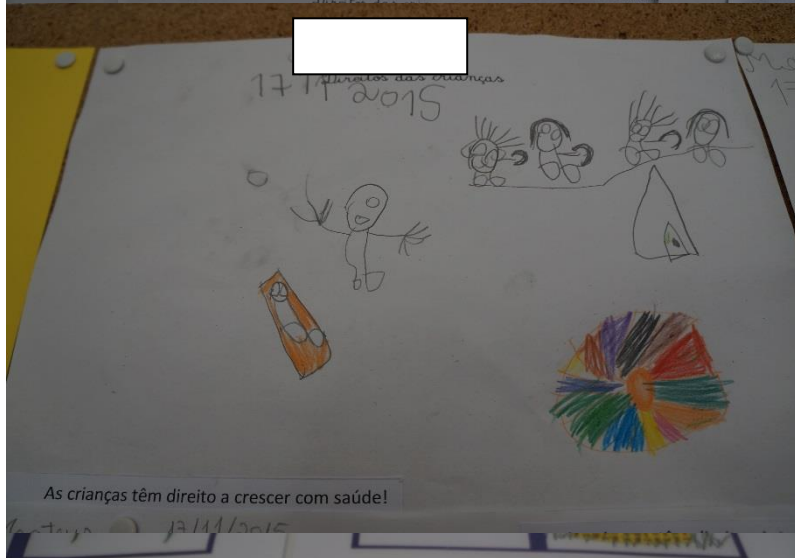
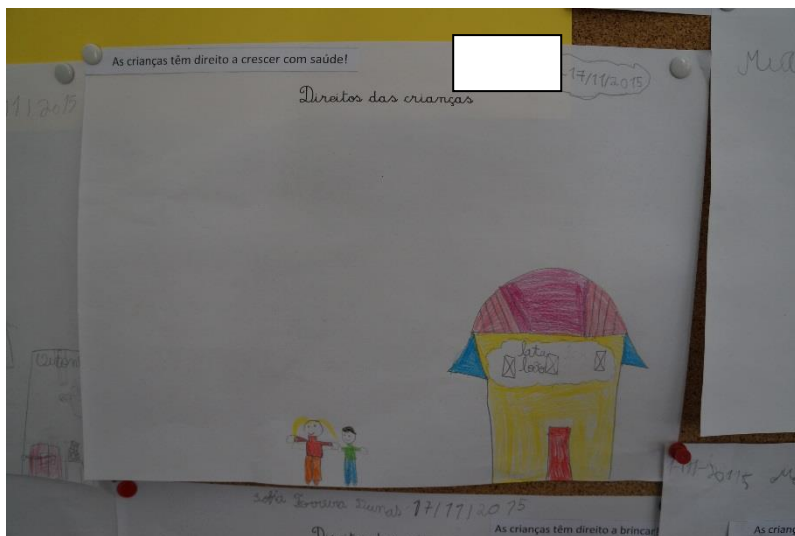


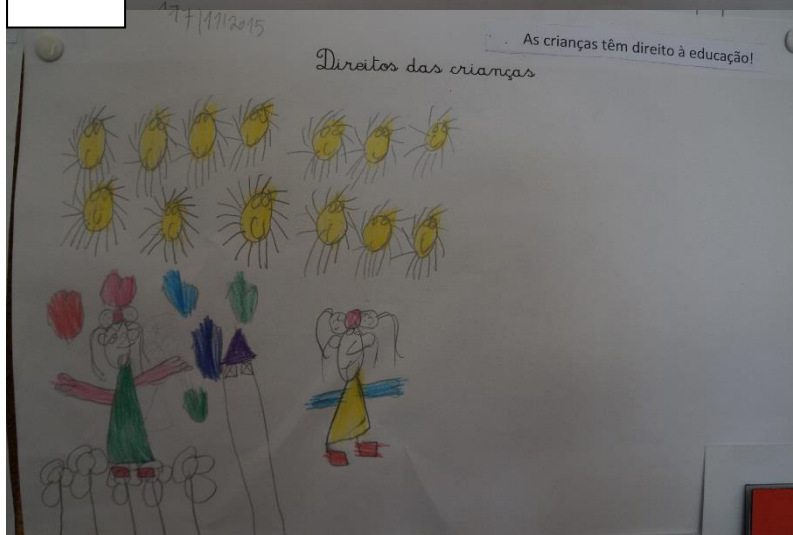
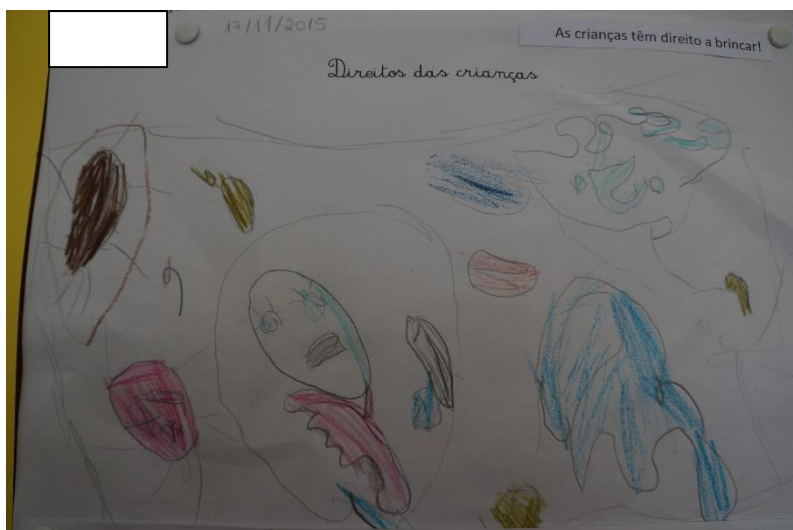
Anexo 7 – Capa do livro “Os direitos das crianças” (Sessão II)

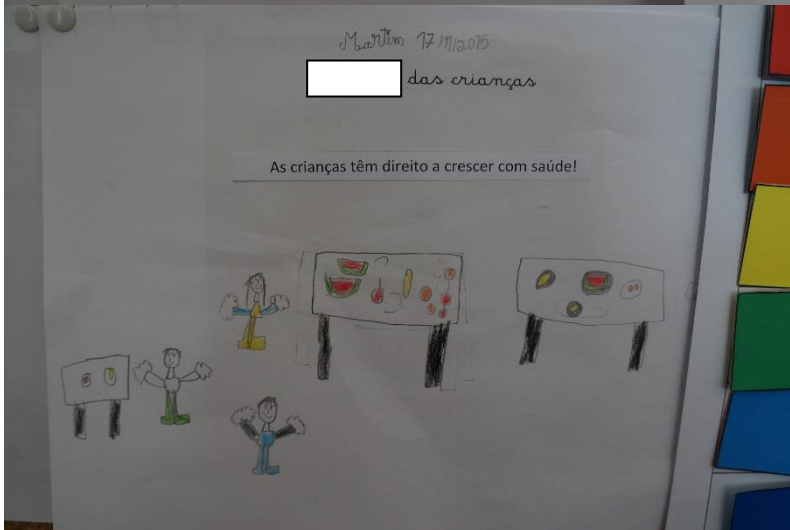
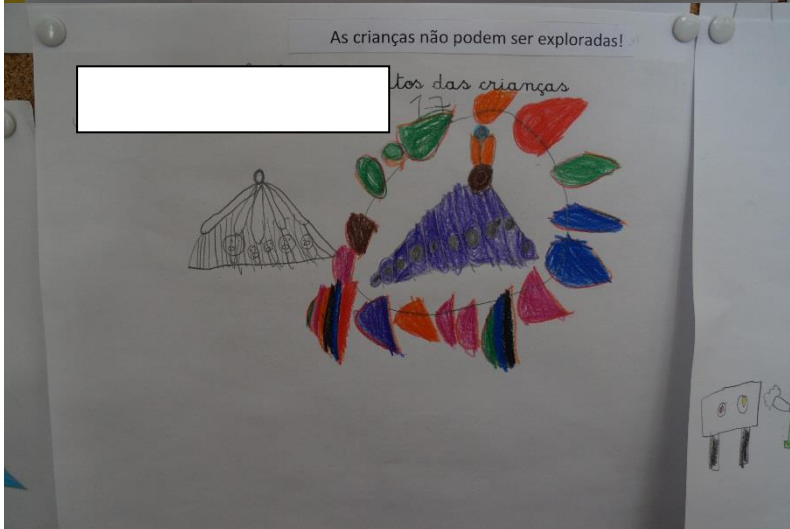
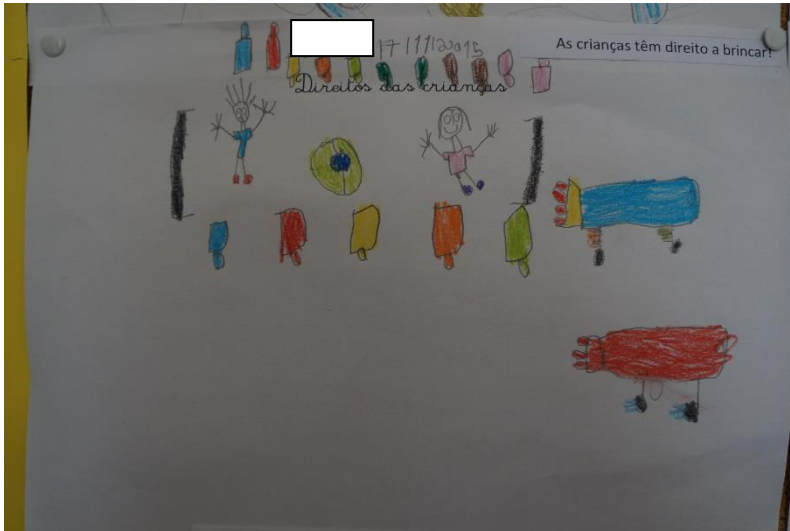


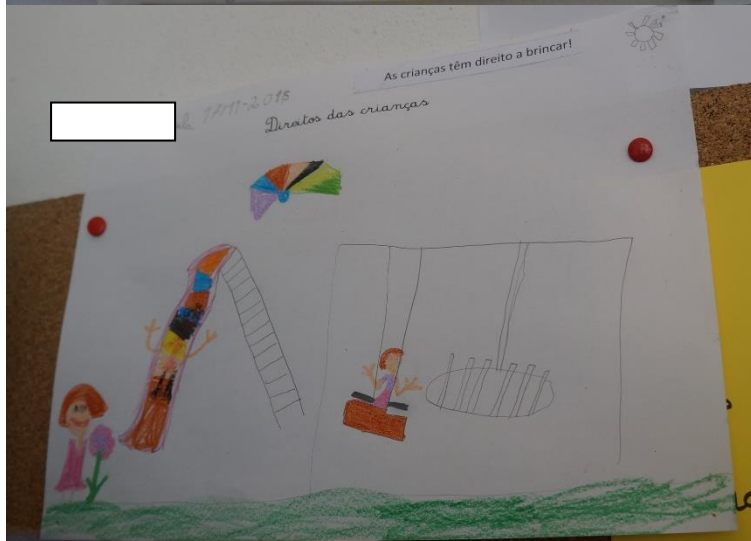
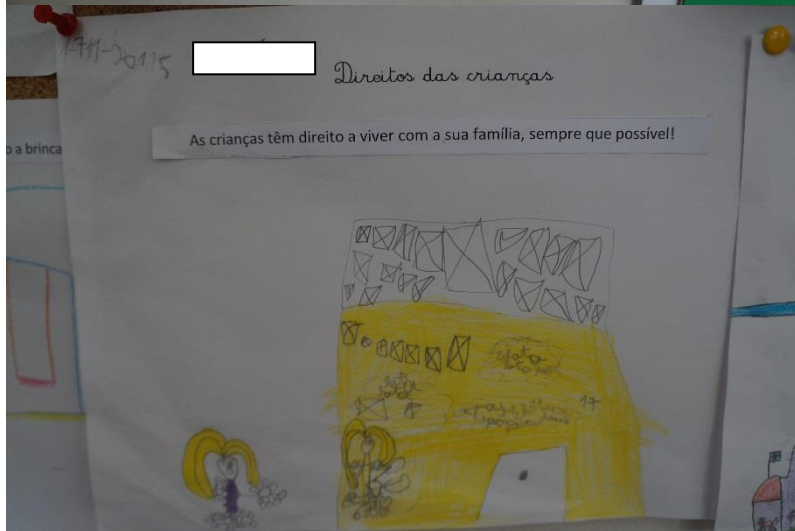
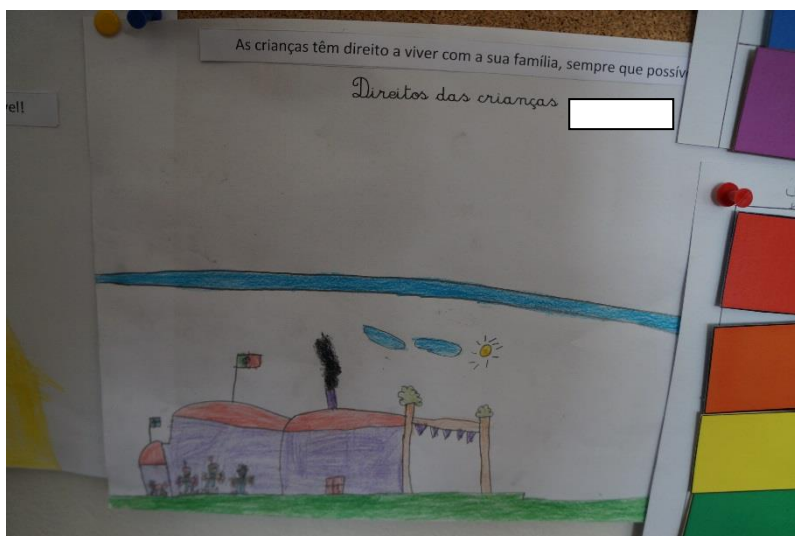
Anexo 8 – Registos das crianças sobre os direitos das crianças (Sessão II)





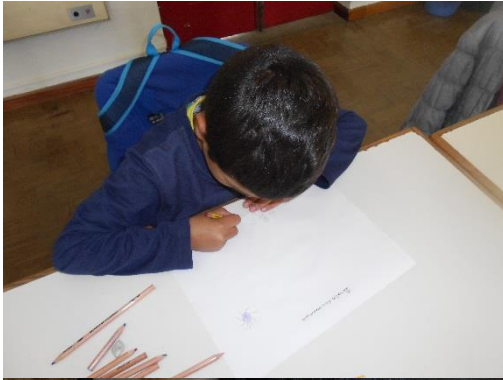




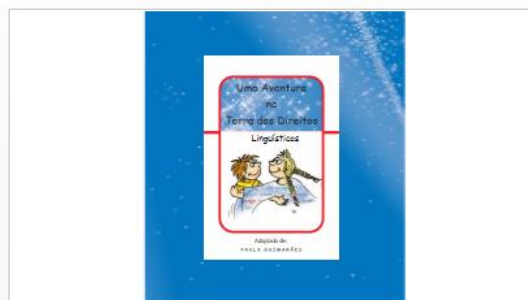


Anexo 9 – Fotografias da Sessão II





Anexo 10 – Adaptação da história “Uma viagem ao mundo dos direitos” (Sessão III)



1



2



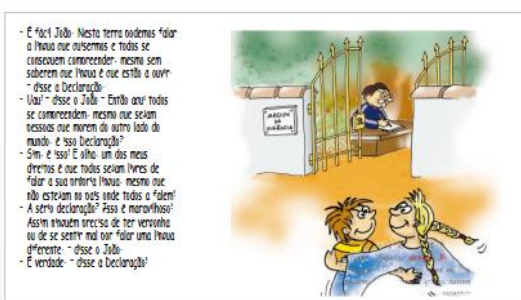
3



4



5



6



7




8

Chegaram ao cimo de uma montanha e lá estava no topo um baú gigante! Mas parecia fechado...

A Declaração disse para o João:

- Anda, ajuda-me a abrir o baú para te mostrar o nosso tesouro...

O João começou cheio de vontade a trepar o baú, mas de repente...



9



- AAAAAAAAAAAAA! Socorro! - disse o João muito afrito - ajuda-me Declaração.

Mas a Declaração nada conseguiu fazer e o João foi arrastado pelo céu por um bichareco esquisito, todo escuro.

10

E foi então a um sítio muito estranho - As pessoas e as coisas deste sítio não tinham cor. E a vida de tudo - trocaram-se!



11

Depois obrigaram o João a trabalhar e faziam-se de ralhão com ele sempre que ele dizia alguma coisa! Mas eles neste sítio ralhavam e ralhavam e o João não percebia nada - Não conseguia compreender. Até que começou a pensar - que se pensasse com muita força na Declaração - podia ser que ela vencesse os pensamentos dele e o conseguisse salvar.

Depois de muito pensar e desejar que a Declaração o encontrasse - o João adormeceu de repente.

E quando acordou - qual não é o seu espanto quando repara que:-



12



Já está perto da Declaração, ela conseguiu encontrá-la porque ouviu-a a falar nos seus pensamentos!

O João sentiu-se muito feliz porque percebeu que estava rodeado de crianças de todo o mundo e que nesta terra podiam todas falar a sua língua que ninguém ralhava com elas! Este era o grande tesouro da terra dos direitos linguísticos!

13



O João entrou em casa todo animado e disse aos pais:

- Mãe - pai - estou muito feliz! A Declaração levou-me a conhecer uma terra em que todas as pessoas têm direitos! E melhor - todas elas têm os mesmos direitos! Agora! que devemos sempre respeitar as outras pessoas que vêm ao nosso país e que não sabem a nossa língua! Passa não faz mal - até podemos aprender para elas nos ensinarem uma língua nova!
- Que bom João - ficamos muito felizes por ti! - disseram os pais - Nós já sabíamos que essa Declaração era mesmo muito importante.

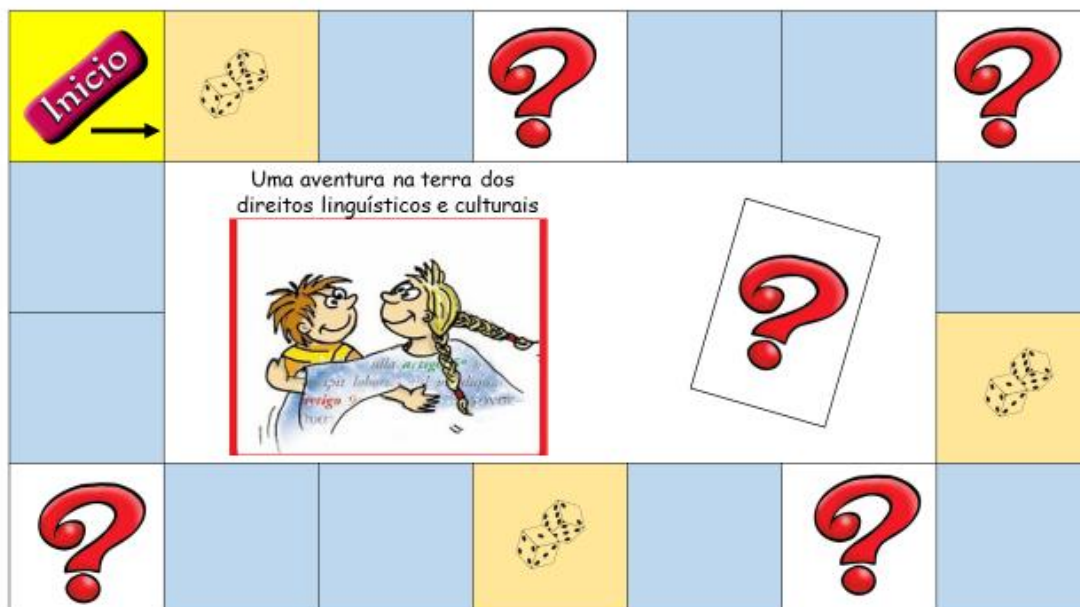
14












Fim

15

Anexo 11 – Jogo “Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos” (Sessão III)



Anexo 12 – Cartões de jogador do jogo “*Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos*” (Sessão III)

<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<p>Cartão do jogador:</p> <p>_____</p> <div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>

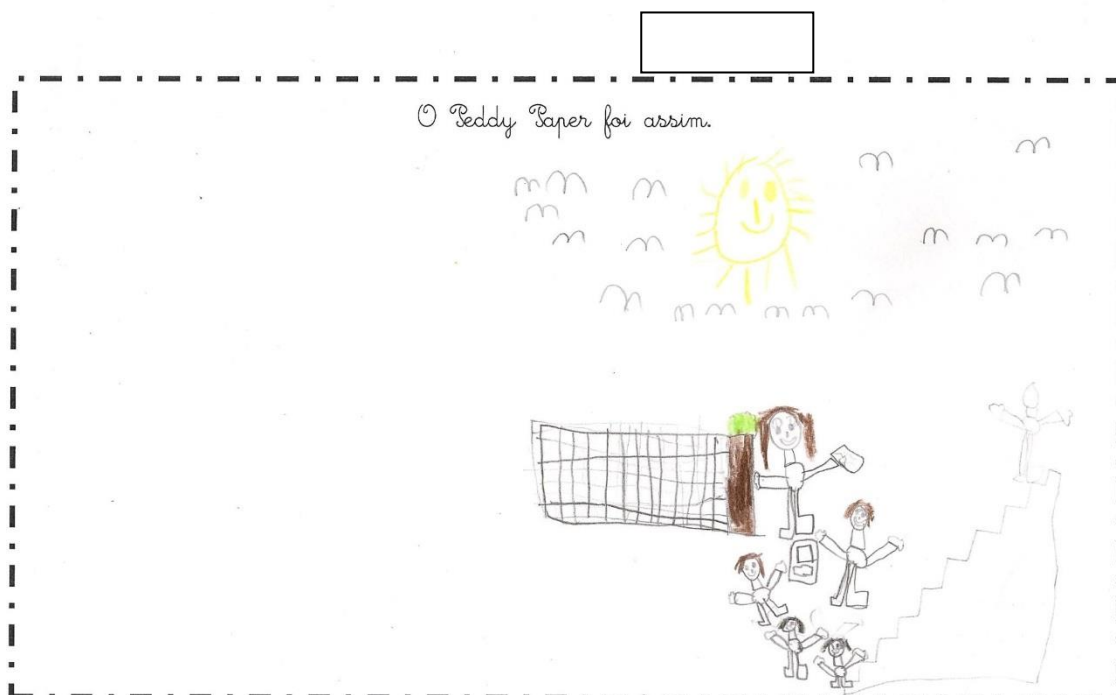
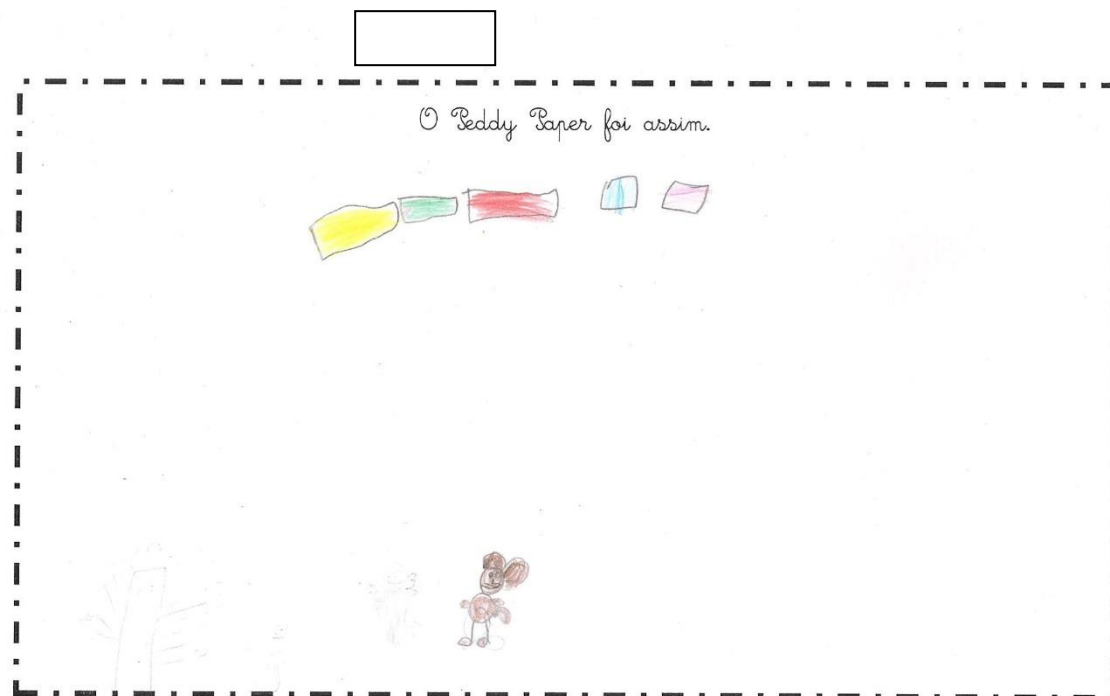
Anexo 13 – Questões do jogo “*Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos*”
(Sessão III)

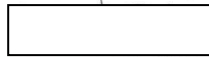
<p>Cada língua apenas pode ser falada num país!</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>Todas as línguas têm os mesmos direitos!</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>Se viajares até à China, podes falar a tua língua?</p> <p>Sim ou não?</p>	<p>Em França só se pode falar francês!</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>Existe uma declaração para proteger todas as línguas?</p> <p>Sim ou não?</p>	<p>A tua língua é mais importante que a dos teus amigos.</p> <p>Verdade ou mentira?</p>
<p>A declaração que protege as línguas chama-se <i>linguáruda</i>.</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>Só as pessoas ricas é que têm direitos.</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>O português é mais importante que o espanhol.</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>Cada pessoa só pode saber falar uma língua.</p> <p>Verdade ou mentira?</p>	<p>Todas as línguas têm direitos?</p> <p>Sim ou não?</p>	<p>Só os adultos é que têm que respeitar as línguas.</p> <p>Verdade ou mentira?</p>

Anexo 14 – Fotografias da Sessão III

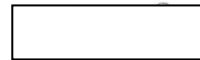


Anexo 15 – Registos das crianças sobre o Peddy-paper (Sessão IV)





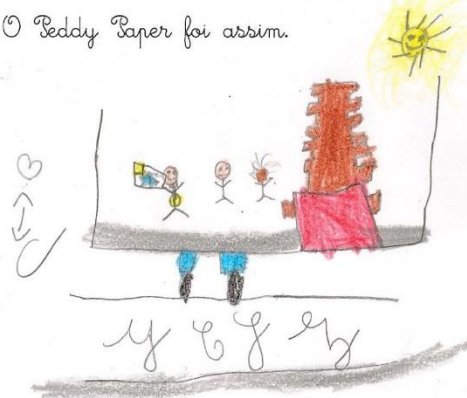
© Beddy Paper foi assim.



© Beddy Paper foi assim.



O Teddy Paper foi assim.



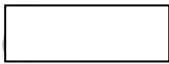
O Teddy Paper foi assim.

74-12-2015



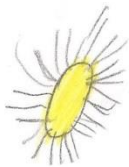


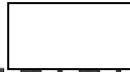
O Peddy Paper foi assim.



O Peddy Paper foi assim.

O u





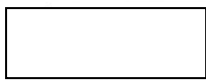
O Teddy Paper foi assim.



O Teddy Paper foi assim.







ATL
Arl

PRÉ
Pré

ARVORE
Arvore

O Teddy Paper foi assim.

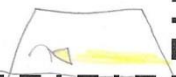
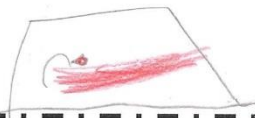
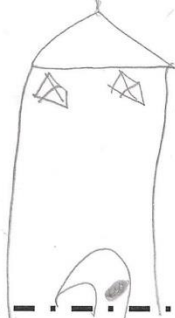



Arvore
Lala
Pré
Arl

O Teddy Paper foi assim.



14/12/2015



Lembram-se do Miguel? 



O Miguel é aquele menino branco
que visitou muitos meninos...

Digam um dos países que o Miguel
visitou.



Lembram-se da história: "Os ovos
misteriosos"?

A Galinha teve vários filhos. Eles
eram: Iguais ou diferentes?

Digam um dos filhos da galinha.



Os animais andam por aí...



Para avançares diz um nome de um animal em língua gestual portuguesa.



Já viste um arco-íris hoje....

Nã semana passada vimos um arco-íris de muitas línguas.

Para avançares para a próxima pista tens que dizer uma cor em inglês e uma cor em língua gestual portuguesa.

Para deste ponto poderes avançar,
um destes direitos deves identificar:



Encontra a frase errada:

- A declaração que protege as línguas chama-se declaração dos direitos linguísticos.
- Só os adultos é que têm que respeitar as outras línguas.
- Todas as línguas têm os mesmos direitos.

Pistas:

Encontra a Maria João e pede-lhe a próxima pergunta...

Se fosses um pássaro onde fazias o teu ninho...
Procura lá a próxima pista.

Na escola podemos brincar... mas também estudar.
Na sala a próxima pista vais poder encontrar.

Para a próxima pista encontrar vai ter com
uma pessoa cujo nome começa por C e acaba
num A. Ela vai-te ajudar.

Onde é que os meninos pequeninos brincam todo
o dia e aprendem ao mesmo tempo. O ano
passado saíste de lá...
Esta certo, ao infantário vais ter que ir.

A próxima pista está num lugar onde podemos
fazer atividade física e brincar quando está a
chover. Corre a próxima pista estás quase a
encontrar.

Anexo 17 – Cartões de jogador do Peddy-paper (Sessão IV)

Com histórias de diferenças conhecemos os
nossos direitos

Nome: _____

Com histórias de diferenças conhecemos os
nossos direitos

Nome: _____

Com histórias de diferenças conhecemos os
nossos direitos

Nome: _____

Com histórias de diferenças conhecemos os
nossos direitos

Nome: _____

Anexo 18 – Imagens utilizadas na entrevista de avaliação do projeto



Todas as crianças têm direitos.



Todas as crianças têm direito de proteção contra a violência.



A criança tem direito a alimentar-se bem e crescer com saúde.



A criança não pode ser escrava.



A criança não pode ser soldado.



As crianças têm o direito a brincar.



As crianças têm direito à educação.



A criança tem direito a uma justiça adequada à sua idade.



As crianças deficientes têm os mesmos direitos.



Sempre que possível a criança deve viver com a sua família.



A criança tem direito a uma identidade: um nome e uma nacionalidade.

Anexo 19 – Transcrições das sessões e das entrevistas

Lista de convenções utilizadas para as transcrições:

Professora estagiária: PE

Professora Cooperante: PC

Professora Orientadora: PO

Colegas de tríade: Ana – PE1 ; Andreia – PE2

Pausa breve (<2seg): /

Pausa longa (>2 seg): //

Texto não transcrito: (...)

Questão: ?

Interações não verbais: < >

Inaudível, incompreensível: <IND>

Suspensão da frase com entoação de interrogação: ?!

Dois ou mais alunos a falar em simultâneo: <SML>

Língua estrangeira: “ ”

Transcrições:

Sessão I – “Somos diferentes, mas todos temos direitos!”

Episódio 1- momento de pós leitura da história “A casa grande”:

- 1.22. **MU-** mas professora / não mostraste os desenhos
- 1.23. **PE-** pois não / não mostrei todos // mas foi de propósito // é para vocês dizerem o que é que imaginaram
- 1.24. **GS-** eu imaginei alguma coisa
- 1.25. **PE-** tu imaginaste alguma coisa GS? // o que é que tu imaginaste?
- 1.26. **MU-** que a casa chegasse até ao céu
- 1.27. **PE-** que a casa chegasse até ao céu? foi isso? // e mais? // e tu MS?
- 1.28. **MS-** eu vi metade de uma folha
- 1.29. **PE-** tu viste metade de uma folha?
- 1.30. **<SML>** eu também / eu também / eu vi ali um menino da ponta
- 1.31. **PE-** tu viste um menino na ponta // aqui neste livro / aqui neste livro / vocês não viram mas eu vou-vos contar / isto / aparecem aqui muitos meninos / muitos meninos // o que não faltam aqui são meninos // porque esta casa é tão grande tão grande tão grande tão grande
- 1.32. **GS-** que agora vai explodir
- 1.33. **PE-** não precisa porque cabemos lá sempre // porque a casa grande está sempre a crescer //
- 1.34. **<IND>**
- 1.35. **(...)**
- 1.36. **PE-** e gostaram da história porquê?
- 1.37. **MU-** porque ela era muito gira
- 1.38. **PE-** a história era muito gira?
- 1.39. **GS-** sobre a casa grande
- 1.40. **PE-** era sobre a casa grande? e o que é que vocês acham que era esta a casa grande? **<IND>**
- 1.41. **MU-** não tinha portas nem janelas
- 1.42. **PE-** não tinha portas nem janelas
- 1.43. **<SML>**
- 1.44. **MS-** já sei / já sei /
- 1.45. **PE-** então / diz-me
- 1.46. **MS-** é como // é como o telhado //
- 1.47. **PE-** e quem é que lá podia morar? // AM /
- 1.48. **<SML>**
- 1.49. **PE-** AM / deixa-me ouvir a AM agora / acho que ela está com cara de quem quer falar // quem é que podia morar dentro desta casa?
- 1.50. **AM-** **<IND>**
- 1.51. **PE-** havia regras dentro daquela casa?
- 1.52. **(...)**
- 1.53. **IL-** não

- 1.54. **PE-** e que língua é que se falava dentro daquela casa?
- 1.55. (...)
- 1.56. **MB-** todas
- 1.57. **PE-** todas as línguas // mas qual era aquela mais importante? Vocês lembram-se?
- 1.58. **MU-** a do amor
- 1.59. **PE-** a língua do amor // e mais / não era só a do amor / tinham que ser verda?!
- 1.60. **<SML>** verdadeiros
- 1.61. (...)
- 1.62. **PE-** SD / dentro daquela casa falava-se a língua do amor // tínhamos que ser verdadeiros e havia outra coisa que tínhamos que saber fazer // que era saber perdo?!
- 1.63. **<SML>** perdoar
- 1.64. **MU-** é a língua do amor
- 1.65. **PE-** é a língua do amor // então e porque é que será que a casa grande se chama casa grande e não se chama // casa sem paredes / e casa sem // janelas?
- 1.66. (...)
- 1.67. **MS-** porque é grande
- 1.68. **PE-** porque é grande // e mais? // porque lá cabe só uma pessoa / é isso?
- 1.69. **<SML>** não
- 1.70. **PE-** então?
- 1.71. **GS-** cabem muitas
- 1.72. (...)
- 1.73. **PE-** quantas pessoas é que cabem lá dentro?
- 1.74. **<SML>** muitas / cem / todas
- 1.75. **PE-** todas as que quiserem
- 1.76. (...)
- 1.77. **PE-** digam-me uma coisa / nós podemos brincar dentro dessa casa?
- 1.78. **<SML>** sim
- 1.79. **PE-** podemos brincar quando?
- 1.80. **<SML>** todos os dias / sempre que quisermos
- 1.81. **PE-** e lá dentro daquela casa há velhos?
- 1.82. **<SML>** sim
- 1.83. **PE-** e novos?
- 1.84. **<SML>** sim
- 1.85. **PE-** mas como é que o coração deles se sente sempre? é como velhos ou como novos?
- 1.86. **<SML>** novos
- 1.87. **PE-** como se fossem sempre // pequeninos
- 1.88. (...)
- 1.89. **PE-** na casa grande cada um pode escolher o seu lugar não é? vocês escolheram onde se sentaram? certo?
- 1.90. **<IND>**
- 1.91. **IL-** podemos brincar

- 1.92. **PE-** podem brincar / falam a língua do amor // e podem estar sozinhos na casa grande?
- 1.93. **<SML>** sim
- 1.94. (...)
- 1.95. **PE-** vocês estavam a dizer que na casa grande podemos estar sozinhos
- 1.96. **<SML>** não / não
- 1.97. **PE-** podemos?
- 1.98. **<SML>** sim / sim / não /
- 1.99. **PE-** podemos MC?
- 1.100. **MC-** sim
- 1.101. **PE-** boa // podemos estar sozinhos sempre que nós precisarmos // mas vamos ter sempre um abraço de alguém para nos aju?!
- 1.102. **<SML>** ajudar
- 1.103. **PE-** então e aquela casa tinha cozinha / tinha quartos
- 1.104. **MS-** tinha só sala de jantar
- 1.105. **PE-** sala de quê?
- 1.106. **MS-** de jantar
- 1.107. **PE-** de jantar? // sala de estar //
- 1.108. **IL-** e o teto
- 1.109. **PE-** e o teto // tinha sala de estar / e porque é que é só a sala de estar e não é só a sala de jantar? // porque aquela casa era para nós podermos sempre?!
- 1.110. **<SML>** brincar
- 1.111. **PE-** sempre // estar
- 1.112. (...)
- 1.113. **PE-** vocês são livres de escolher se lá querem estar ou não?
- 1.114. **<SML>** sim
- 1.115. (...)
- 1.116. **PE-** vocês acham que esta / esta casa grande é só naquela história ou vocês acham que / por exemplo / a nossa sala também pode ser uma casa grande?
- 1.117. **<SML>** sim / pode ser
- 1.118. **PE-** convosco / comigo / com as outras professoras
- 1.119. **<SML>** sim
- 1.120. (...)
- 1.121. **PE-** o que é que nós precisamos para isto ser sempre uma casa grande?
- 1.122. **IL-** telhado
- 1.123. **PE-** telhado já temos
- 1.124. **MC-** janelas
- 1.125. **MS-** a casa grande não tem janelas
- 1.126. (...)
- 1.127. **MC-** <aponta para a caixa do correio> essa é a casa grande
- 1.128. **PE-** mas eu não disse que esta era a casa grande // até tem aqui umas letras / mas não é a casa grande
- 1.129. **<IND>**
- 1.130. **MS-** parece uma caixa do correio

1.131. PE- uma caixa do correio // olha e eu acho que aqui diz assim // correio
// que estranho / um correio dentro da nossa sala

Sessão II – “Eu sou criança e tenho direitos”

Episódio 1: Relembrando a sessão anterior (segunda atividade)

- 1.23. **PE-** o que é que esses meninos estavam para lá a dizer? estavam a falar qualquer coisa não era?
- 1.24. (...)
- 1.25. **MU-** estavam a falar muitas línguas
- 1.26. **PE-** muitas línguas / muito bem // vocês lembram-se que línguas é que eram?
- 1.27. **<SML>** chinês
- 1.28. **PE-** levantam o dedo e esperam que eu pergunte // não é? // vou-vos dar uma ajuda / eram 5 / portanto **MSM** / diz-me uma
- 1.29. **MSM-** chinês
- 1.30. **PE-** chinês // outra **MS**
- 1.31. **MS-** alemão
- 1.32. **PE-** alemão // outra **MC**
- 1.33. **MC-** português
- 1.34. **PE-** português // muito bem // hum hum // **MB**
- 1.35. **MB-** francês
- 1.36. **PE-** francês // muito bem / e só falta uma // **SD**
- 1.37. **SD-** inglês
- 1.38. **PE-** inglês / muito bem // e eles estavam todos a dizer a mesma coisa na língua deles?
- 1.39. **<SML>** não
- 1.40. **PE-** ai que meninos tão distraídos
- 1.41. **<IND>**
- 1.42. **PE-** ai que meninos tão distraídos
- 1.43. **MC-** brasileiro
- 1.44. **PE-** ai eu depois também disse não foi? em brasileiro / e também disse outra / em espa?!
- 1.45. **<SML>** espanhol
- 1.46. (...)
- 1.47. **PE-** os meninos estavam a dizer / eu tenho direitos / cada um dizia isso na língua dele / não era? // em francês ele dizia “j’ai des droits” que é “eu tenho direitos
- 1.48. **MC-** “j’ai des droits”
- 1.49. **MS-** e há um que é **<IND – tenta dizer uma das frases que ouviu na atividade em questão>**
- 1.50. (...)
- 1.51. **PE-** “我有权利” <ouve-se uôio txuanli>
- 1.52. **<SML>** “我有权利” <ouve-se uôio txuanli>
- 1.53. (...)

Episódio 2: introdução do tema direitos

- 2.01. **PE-** vocês levaram para trabalho de casa pensar o que será isto dos direitos // quem é que me sabe dizer então o que é que acha que são direitos?
- 2.02. (...)
- 2.03. **PE-** MC
- 2.04. **MC-** cumprirmos as regras
- 2.05. **PE-** cumprir as regras // vamos ouvir mais // MB
- 2.06. **MB-** fazermos o que nós quisermos
- 2.07. **PE-** fazermos o que nós quisermos // hum / vamos ouvir mais coisas // MU
- 2.08. **MU-** termos o direito de fazer uma coisa
- 2.09. **PE-** termos o direito de fazer uma coisa // eu acho que estão todos certos
- 2.10. (...)
- 2.11. **PE-** vamos lá ver uma coisa / quando eu falo em direitos / não é de eu caminhar assim toda direitinha / não é de eu estar direita na cadeira / (...) / isso é estar direita mas não é ter direitos / ter direitos // ter direitos é uma coisa que toda a gente tem / para começar / toda a gente tem direitos // seja novo / seja velho / seja alto / seja baixo / seja gordo / seja magro / toda a gente tem direitos
- 2.12. (...)

Episódio 3: momento de pós-leitura do livro “Os direitos da criança”

- 3.015. **PE-** agora é assim / eu preciso da vossa ajuda // porque eu acho que estes direitos que nós falamos hoje são muito importantes / e vocês ainda não sabem escrever / não é? / mas eu acho que é importante termos os direitos todos escritos (...) assim sempre que entrarem na vossa sala vão saber que vocês têm?!
- 3.016. **<SML>** direitos
- 3.017. (...)
- 3.018. **PE-** eu vou começar por escrever “os direitos das crianças” // então quem é que me sabe dizer <IND>
- 3.019. (...)
- 3.020. **AS-** brincar
- 3.021. **PE-** brincar / boa AS / as crianças têm o direito de brincar // as crianças // têm o direito // de brincar / mais? quem me sabe outro direito? AM
- 3.022. **AM-** o direito a respeitar as professoras
- 3.023. **PE-** o direito a respeitar as professoras / isso não é um direito / é um dever / é uma obrigação

- 3.024. **PC**- isso é um dever é
- 3.025. **PE**- o dever de respeitar as professoras
- 3.026. (...)
- 3.027. **PE**- todas as crianças têm os mesmos?!
- 3.028. **<SML>** direitos
- 3.029. **MC**- todas as pessoas têm direitos
- 3.030. (...)
- 3.031. **SD**- não empurrar uns aos outros
- 3.032. **PE**- não empurrar uns aos outros / portanto temos o direito da proteção da violência é isso? não empurrar
- 3.033. (...)
- 3.034. **PE**- MG eu ajudo-te // as crianças deficientes têm direito a ter os mesmos?! // diz
- 3.035. **MG**- **<IND>**
- 3.036. **<SML>** direitos
- 3.037. **PE**- direitos / sim / que as outras não é? / mais // **MS**
- 3.038. **MS**- as crianças têm de se alimentar
- 3.039. **PE**- muito bem // as crianças têm direito a se alimentar e à saúde // para crescerem
- 3.040. (...)
- 3.041. **PE**- vamos ver aqui pelo livro a ver se é mais fácil (...) / sempre que possível as crianças devem viver com quem?
- 3.042. **<SML>** com a mãe / com o pai
- 3.043. **PE**- ou seja / com a fa?!
- 3.044. **<SML>** família
- 3.045. (...)
- 3.046. **PE**- havia um que falava sobre identidade / quem é que se lembra qual era esse? // hum? // as crianças têm direito / a uma?! // a uma ?! identi?!
- 3.047. **<SML>** identidade
- 3.048. **PE**- e o que é a identidade? é ter um no?!
- 3.049. **<SML>** nome
- 3.050. **PE**- e uma nacionali?!
- 3.051. **<SML>** nacionalidade
- 3.052. **PE**- nacionalidade / o que é uma nacionalidade?
- 3.053. (...)
- 3.054. **MU**- é sermos de um país
- 3.055. (...)
- 3.056. **PE**- mais direitos? quem sabe?
- 3.057. (...)
- 3.058. **SD**- vir à escola
- 3.059. **PE**- vir à escola / muito bem // então / as // crianças // têm direito // à educação / não é?
- 3.060. (...)
- 3.061. **PE**- ah e este? lembram-se deste? **AM** // as crianças têm direito a ter uma vida pri?!
- 3.062. **<SML>** perigosa
- 3.063. **PE**- perigosa?!

- 3.064. MU-** privada
- 3.065. PE-** privada (...) // e aquele direito que fala sobre as crianças não poderem ir à guerra? (...) MSM sabes qual é? lembras-te qual é? // então as crianças não podem ser?! // sol?!
- 3.066. <SML>** soldados
- 3.067. (...)**
- 3.068. PE-** outra // as crianças têm direito a dar a sua opini?!
- 3.069. <SML>** opinião
- 3.070. PE-** opinião / o que é dar a sua opinião? // por exemplo? Quem sabe dizer? AM (...) diz SD
- 3.071. SD-** é poder dizer que sim ou não
- 3.072. (...)**
- 3.073. PE-** há pouco alguém falava sobre os escravos // então as crianças têm direito a não ser?!
- 3.074. <SML>** <IND>
- 3.075. PE-** exploradas
- 3.076. (...)**
- 3.077. GS-** o que é ser exploradas?
- 3.078. PE-** quem é que sabe dizer ao GS o que significa que as crianças têm direito a não ser exploradas? / porque o GS não esteve com atenção que eu expliquei
- 3.079. MS-** eu sei
- 3.080. PE-** MS
- 3.081. MS-** é não serem escravas
- 3.082. (...)**
- 3.083. PE-** vamos só escrever uma última coisa muito importante que é aquela que eu nunca quero que vocês se esqueçam // todos temos o dever de respeitar os direitos dos outros // concordam?
- 3.084. <SML>** sim
- 3.085. (...)**

Sessão III – “Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos”

Episódio 1 – relembrando as sessões anteriores (sobre os direitos da criança):

- 1.26. **SD-** <resposta à questão “sobre o que é que falamos na sessão anterior?”> dos direitos da criança
- 1.27. **PE-** quem é que tem esses direitos?
- 1.28. **<SML>** todos
- 1.29. **PE-** todos? // todos têm direitos / é isso?
- 1.30. **<SML>** sim
- 1.31. **PE-** os adultos e as crianças?
- 1.32. **<SML>** sim
- 1.33. (...)
- 1.34. **PE-** e quem é que sabe dizer-me alguns dos direitos que nós falamos ontem? // MS
- 1.35. (...)
- 1.36. **MS-** não obrigar os filhos a ser soldados
- 1.37. (...)
- 1.38. **IL-** e de brincar
- 1.39. **PE-** o direito de brincar // AM
- 1.40. **AM-** não empurrar uns aos outros
- 1.41. **PE-** não empurrar uns aos outros / esse era o direito de quê? lembraste? // de proteger contra a?! vio?! lência // não era? //
- 1.42. (...)
- 1.43. **SD-** dar a nossa opinião
- 1.44. **PE-** dar a nossa opinião // sobre os assuntos que nos dizem respeito
- 1.45. (...)
- 1.46. **MU-** não sermos explorados
- 1.47. (...)
- 1.48. **PE-** <ao relembrar o primeiro direito que foi abordado na história> todas as crianças?! têm direito?! (...)
- 1.49. **MU-** têm direito a todos os direitos
- 1.50. (...)

Episódio 2 – momento de pós leitura da história “ Uma viagem ao mundo dos direitos linguísticos”:

- 2.01. **PE-** gostaram da história?
- 2.02. **<SML>** sim
- 2.03. **PE-** quem é que me ajuda a perceber que história foi esta que tinha tantas letras aqui que eu até me perdi um bocadito? // como é que começava a história? // quem era este menino? onde é que ele estava? a fazer o quê? como é que isto começou?

2.04. MC- era o João
 2.05. (...)
 2.06. PE- o João estava aonde quando a história começou? ele estava a?!
 2.07. <SML> dormir
 2.08. PE- a dormir // e foi quando acordou de repente / não é? que ele estava muito fe?!
 2.09. <SML> feliz
 2.10. PE- muito bem / diz MDM / mais?
 2.11. MDM- foi à banheira
 2.12. PE- ele foi à banheira / muito bem / ele já todo contente não era? que até já a cantar / e depois o que é que aconteceu?
 2.13. (...)
 2.14. AM- foi para o quarto e estava lá uma menina na cama dele
 2.15. (...)
 2.16. PE- e quem era essa menina? // era a conceição
 2.17. <SML> não
 2.18. MS- a declaração
 2.19. PE- ai a declaração // e o que é que essa menina estava lá a fazer? // diz MU
 2.20. MU- queria levá-lo para um mundo
 2.21. PE- queria levá-lo para um mundo? // queria levá-lo a passear era isso?
 2.22. MU- queria levá-lo para uma terra
 2.23. PE- queria levá-lo para uma terra // que terra era essa?
 2.24. (...)
 2.25. AM- tinha muitas línguas
 2.26. PE- tinha muitas línguas
 2.27. AM- <IND>
 2.28. MS- <IND> e era o aniversário dela
 2.29. (...)
 2.30. PE- então // e eles foram lá para essa terra e o que é que eles faziam lá nessa terra? // era tudo igual à terra dele?
 2.31. <SML> não
 2.32. <IND>
 2.33. MS- quando eles chegaram estavam no aeroporto
 2.34. PE- estavam no aeroporto / no aeroporto de quê? dos di?!
 2.35. <SML> direitos
 2.36. PE- dos novos que ainda não estavam
 2.37. <SML> escritos
 2.38. (...)
 2.39. PE- então nessa terra havia muitas línguas / e ele sabia falar todas essas línguas?
 2.40. <SML> não
 2.41. MS- só sabia português
 2.42. PE- ele só sabia português / mas a declaração falava só o português?
 2.43. <SML> não
 2.44. (...)
 2.45. PE- e então? ela falava outras línguas?!
 2.46. <SML> sim

- 2.47. **PE-** e o João percebia as outras línguas?
- 2.48. **<SML>** sim
- 2.49. **PE-** mas? como é que isso era possível se ele só falava português?
- 2.50. (...)
- 2.51. **PE-** parecia uma espécie de magia / não era?
- 2.52. **<SML>** sim
- 2.53. **PE-** muito bem
- 2.54. (...)
- 2.55. **PE-** depois o João fez uma pergunta / lembra-te qual foi? // se naquela terra eles tinham?! // tinham uma?!
- 2.56. **<SML>** escola
- 2.57. (...)
- 2.58. **PE-** e quem é que ia a essa escola?
- 2.59. **MB-** os adultos
- 2.60. **PE-** só os adultos?
- 2.61. **MB-** e as crianças
- 2.62. (...)
- 2.63. **PE-** então e depois o que é que a declaração quis mostrar ao João? quem sabe? // GS
- 2.64. **GS-** um baú do tesouro
- 2.65. **PE-** um baú do tesouro // e eles conseguiram abrir logo esse tesouro?
- 2.66. **<SML>** não
- 2.67. (...)
- 2.68. **PE-** e depois MSM / o que é que aconteceu? o que é que apareceu assim do céu e agarrou o João e o levou sem ele saber para onde? // AM
- 2.69. **AM-** levou-o para o céu
- 2.70. **PE-** levou-o para o céu / um bicharoco não foi?
- 2.71. (...)
- 2.72. **PE-** então e como é que ele conseguiu sair daquele sítio esquisito?
- 2.73. **MU-** pensou na declaração
- 2.74. **PE-** pensou na declaração / mas pensou só um bocadinho não foi?
- 2.75. **<SML>** não
- 2.76. **<IND>**
- 2.77. **PE-** até adormeceu / pensou tanto tanto tanto que até adormeceu // e quando acordou ele estava onde?
- 2.78. (...)
- 2.79. **<SML>** ao pé da floresta / na floresta
- 2.80. (...)
- 2.81. **PE-** estava perto de quem?
- 2.82. **MSM-** dos amigos
- 2.83. **PE-** dos amigos / tinha lá muitas crianças não era?
- 2.84. (...)
- 2.85. **PE-** então e estava lá também a menina da história / a declara?!
- 2.86. **<SML>** declaração
- 2.87. **PE-** então e essa declaração? ela disse que quando nasceu que a escreveram por uma razão muito especial // alguém se lembra qual era essa razão muito especial?
- 2.88. (...)

- 2.89. MU-** falar sobre os direitos das línguas
2.90. PE- das línguas // mas era só daquelas que são mais importantes não era?
2.91. <SML> não / todas
2.92. (...)
2.93. PE- então e no final da história o que é que o João descobriu que era aquele grande tesouro? // da terra dos direitos linguísticos?
2.94. MU- dos direitos
2.95. PE- era o tesouro?!
2.96. MU- dos direitos
2.97. PE- das?!
2.98. <SML> línguas
2.99. (...)
2.100. PE- e depois ele foi para casa dizer aos pais que / não gostou
2.101. <SML> não
2.102. (...)

Transcrição das entrevistas realizadas para avaliação do projeto – E

E1 - Aluno AM:

(...)

E1.001. PE- eu quero que escolhas uma (...) destas imagens e que me digas o que é tu pensas (...) da imagem que escolheste / que é que tu achas que é / sobre o que é fala / se é sobre algum direito / se é algum direito das crianças que não está a ser cumprido // escolhe a que tu quiseres //

E1.002. AM- o direito de brincar <disse ao apontar para uma das fotos>

E1.003. PE- pode ser / pega nela // <IND> deixa ver o que é que tu escolheste / as crianças têm o direito de brincar / e tu achas que estão a cumprir aqui o direito delas?

E1.004. AM- sim

E1.005. PE- porquê? / porque elas estão a ?!

E1.006. AM- brincar todas juntas

E1.007. PE- brincar todas juntas // e achas que é importante elas poderem brincar todas juntas?

E1.008. AM- <abana com a cabeça> sim

E1.009. PE- sim? / é importante respeitarmos os direitos? / e quem é que tem que os respeitar?

E1.010. AM- as pessoas

E1.011. PE- as pessoas? / mas os adultos / as crianças / todos? / o que é que tu achas?

E1.012. AM- todos

(...)

E2 - Aluno SD:

(...)

E2.001. PE- lembras-te quando estivemos a falar dos direitos da criança? tenho aqui estas fotografias todas / e eu quero que olhes para todas e escolhas uma e me fales um bocadinho sobre essa fotografia que tu escolheste / se é um direito / se estão a respeitar os direitos da criança / se não estão a respeitá-los //

E2.002. SD- <aponta para uma fotografia>

E2.003. PE- podes pegar / podes pegar // o que é que tu achas que é aí?

E2.004. SD- viver com a família //

E2.005. PE- viver com a família / sempre que possível deve-se viver com a?!

E2.006. SD- família

E2.007. PE- família / e tu achas que é importante respeitar os direitos?

E2.008. SD- <abana com a cabeça> sim

E2.009. PE- e quem é que os deve respeitar?

E2.010. SD- os adultos e as crianças /

E2.011. PE- as crianças e os adultos / muito bem / obrigada

E3 - Aluno MC:

(...)

E3.001. PE- nós temos aqui muitas imagens e eu quero que escolhas uma / a que tu quiseses / e que me fales um bocadinho sobre ela // se é algum direito / se é alguém a não cumprir os direitos // então?

E3.002. MC- cumprir o direito de trabalhar

E3.003. PE- de trabalhar? // e o que é que essas crianças estão a fazer? onde é que elas estão?

E3.004. MC- estão na escola

E3.005. PE- estão na escola / e então estão a cumprir o direito ou não estão a cumprir direito?

E3.006. MC- estão a cumprir direito

E3.007. PE- muito bem / e qual é o direito?

E3.008. MC- de trabalhar

E3.009. PE- de trabalhar? e o trabalho delas qual é? é ir à?!

E3.010. MC- escola

E3.011. PE- escola / muito bem // e tu achas que nós devemos cumprir os direitos?

E3.012. MC- sim

E3.013. PE- e quem é que deve respeitar os direitos?

E3.014. MC- os meninos

E3.015. PE- e mais? só os meninos?

E3.016. MC- e as meninas

E3.017. PE- e as meninas / mais alguém?

E3.018. MC- as professoras

E3.019. PE- as professoras / muito bem //

E3.020. MC- as mães / as filhas têm que respeitar as mães

E3.021. PE- as filhas têm que respeitar as mães / muito bem / ou seja todos temos que?!

E3.022. MC- respeitar

E3.023. PE- respeitar //

E3.024. MC- e estudar

E3.025. PE- e estudar / muito bem / obrigada

E4 - Aluno GS:

E4.001. PE- podes olhar para as imagens e vais escolher uma dessas fotografias / e depois falas-me um bocadinho sobre a fotografia que escolheste / se é algum direito / se estão a cumprir os direitos / se não estão a respeitá-los // escolhe a que tu quiseses / podes olhar para todas //

(...)

E4.002. GS- <pega numa das fotografias>

E4.003. PE- o que é que está aí nessa fotografia?

E4.004. GS- não sei

E4.005. PE- o que é que te parece?

E4.006. GS- não sei

E4.007. PE- aqui o que é que está? é uma?!

E4.008. GS- menina

E4.009. PE- uma menina / e aqui o que é que se vê aqui na mão?

E4.010. GS- não sei

E4.011. PE- não sabes o que é isso? o que é que te parece que está tentar a fazer com isso aí? isso é um cinto // o que é que te parece / que está a tentar bater na menina será isso?

E4.012. GS- <abana negativamente com a cabeça> não sei

E4.013. PE- não sabes? queres escolher outra?

E4.014. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.015. PE- não // tu achas que se pode bater nas crianças

E4.016. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.017. PE- então mas e se for um adulto? pode bater nas crianças?

E4.018. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.019. PE- não deve pois não?

E4.020. GS- <abana negativamente com a cabeça>

E4.021. PE- não / é um dos direitos da criança não é? estarem protegidas para não lhes baterem // e tu achas que devemos todos respeitar os direitos das crianças?

E4.022. GS- <abana afirmativamente com a cabeça>

E4.023. PE- sim? mas só as crianças têm que respeitar ou os adultos também têm que respeitar? // o que é que tu achas? // os teus colegas têm que respeitar não é? as crianças / não te podem bater // então e o adulto? pode bater? achas que se deve bater nas crianças? // achas que se deve bater nas crianças?

E4.024. GS- <abana negativamente com a cabeça>

(...)

E4.025. PE- obrigada GS

E5 - Aluno MFM:

E5.001. PE- podes escolher uma dessas fotografias / a que tu quiseses // depois falas-me um bocadinho da fotografia que escolheres // se achas que tem a ver com direitos se estão a respeitar os direitos da criança / se não estão //

E5.002. MFM- <escolheu uma das fotografias>

E5.003. PE- e então? o que está nessa fotografia?

E5.004. MFM- meninos a brincar

E5.005. PE- meninos a brincar // e isso é um direito? // é um direito das crianças? as crianças têm o direito de brincar?

E5.006. MFM- <abana negativamente com a cabeça>

E5.007. PE- não?

(...)

E5.009. PE- tu achas que as crianças têm o direito de brincar?
E5.010. MFM- <abana negativamente com a cabeça>
E5.011. PE- não? nós não falamos nesse direito mfm? falámos não foi?
E5.012. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>
E5.013. PE- achas que estão a cumprir/a respeitar esse direito? estão a deixá-las brincar?
E5.014. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>
E5.015. PE- sim? e tu achas que nós devemos respeitar os direitos da criança?
E5.016. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>
E5.017. PE- e quem é que tem de respeitar os direitos da criança? és tu? // sou eu? ou somos todos?
E5.018. MFM- <IND>
E5.019. PE- todos?
E5.020. MFM- não
E5.021. PE- não? sou eu?
E5.022. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>
E5.023. PE- então e sou só eu que tenho que respeitar? tu não tens que respeitar os direitos das crianças?
E5.024. MFM- <abana afirmativamente com a cabeça>
E5.025. PE- então se calhar és tu / sou eu / e somos?!
E5.026. MFM- todos
E5.027. PE- todos // obrigada

E6 – Aluno TC:

E6.001. PE- lembras-te quando estivemos a falar nos direitos das crianças?
E6.002. TC- sim
E6.003. PE- sim? // tem aqui estas fotografias todas // tu podes olhar para todas e escolher uma / e depois vais-me falar um bocadinho sobre essa fotografia // se achas que é um direito / se estão a respeitar os direitos das crianças / ou se não estão a respeitar//
 (...)
E6.004. TC- <escolheu uma fotografia>
E6.005. PE- essa? podes pegar // <IND> então o que é que está aqui?
E6.006. TC- são meninos // a trabalhar
E6.007. PE- eles estão a onde? onde é que é o trabalho das crianças?
E6.008. TC- eles estão na escola
E6.009. PE- e é um direito irem à escola? as crianças?
E6.010. TC- <abana afirmativamente com a cabeça>
E6.011. PE- sim? então estão a respeitar ou não estão a respeitar os direitos das crianças aí?
E6.012. TC- <abana afirmativamente com a cabeça>
E6.013. PE- estão // e tu achas que é importante respeitar os direitos da criança?
E6.014. TC- sim

E6.015. PE- sim? e quem é que deve respeitar os direitos da criança? são só as crianças? são só os adultos? ou são todos?

E6.016. TC- todos

E6.017. PE- todos? obrigada

E7 - Aluno IL:

E7.001. PE- olha eu tenho aqui muitas fotografias todas / podes olhar para todas e eu quero que tu me escolhas uma e que me fales um bocadinho dessa fotografia / se é um direito da criança que aí está / ou se não estão a respeitar um direito da criança nessa fotografia / o que tu quiseses / podes olhar para todas // (...) / o que é que está aí nessa fotografia?

E7.002. IL- brincar

E7.003. PE- brincar / e isso é um direito das crianças?

E7.004. IL- <abana afirmativamente com a cabeça>

E7.005. PE- é? e tu achas que estão a respeitar aí o direito delas? estão a deixá-las brincar?

E7.006. IL- <abana afirmativamente com a cabeça>

E7.007. PE- estão? e tu achas que é importante respeitar os direitos da criança?

E7.008. IL- <abana afirmativamente com a cabeça>

E7.009. PE- e quem é que tem que os respeitar? são só as crianças? são só os adultos? ou somos todos?

E7.010. IL- somos todos

E7.011. PE- está bem / obrigada

E8 - Aluno MDM:

E8.001. PE- lembras-te quando estivemos a falar nos direitos da criança?

E8.002. MDM- <abana afirmativamente com a cabeça>

E8.003. PE- então olha estão aqui muitas fotografias // podes escolher a que tu quiseses a que tu gostares mais // e depois falas-me um bocadinho sobre essa fotografia / o que está nessa fotografia e se estão ou não a respeitar os direitos da criança //

E8.004. MDM- <escolheu uma das fotografias>

E8.005. PE- e então? que direito é esse?

E8.006. MDM- brincar

E8.007. PE- brincar / então as crianças

E8.008. MDM- têm o direito a brincar

E8.009. PE- têm o direito a brincar // e estão a respeitar o direito de brincar aí?

E8.010. MDM- sim

E8.011. PE- sim? e tu achas que é importante respeitarmos os direitos da criança?

E8.012. MDM- sim

E8.013. PE- e quem é que tem que os respeitar? são só as crianças? os adultos? ou são todos?

E8.014. MDM- todos

E8.015. PE- todos? é importante sermos todos?

E8.016. MDM- <abana afirmativamente com a cabeça>

E8.017. PE- obrigada

E9 - Aluno AS:

(...)

E9.001. PE- e então tu vais olhar para todas e vais escolher uma // a que tu gostares mais // e depois vai-me dizer se é ou não um direito da criança que aí está nessa fotografia e se o estão a respeitar ou não // (...)

E9.002. AS- <escolhe uma das fotografias>

E9.003. PE- esta? / então o que é que está aqui nesta fotografia?

E9.004. AS- meninos

E9.005. PE- muitos meninos não é? // e que direito é que achas que é este? // isto será qualquer coisa sobre todos os meninos / não é? deve de ser // e tu achas que todos os meninos têm direitos? // achas que todos os meninos têm direitos?

E9.006. AS- <acena afirmativamente com a cabeça>

E9.007. PE- sim? e achas importante respeitar os direitos da criança?

E9.008. AS- <acena afirmativamente com a cabeça>

E9.009. PE- e quem é que tem que respeitar os direitos da criança? // és tu? sou eu? somos todos? //

E9.010. AS- sim

E9.011. PE- mas quem? / tu? eu? ou todos?

E9.012. AS- todos

E9.013. PE- muito bem / muito obrigada / podes ir

E10 - Aluno MS:

E10.001. PE- lembras-te de quando estivemos a falar sobre os direitos da criança?

E10.002. MS- lembro

E10.003. PE- pronto / olha tem aqui muitas fotografias / e eu só quero que tu me escolhas uma e me fales sobre o direito que está nessa fotografia / se o estão a respeitar se não / qual é o direito

E10.004. MS- <escolhe uma das fotos>

E10.005. PE- o que é que vês nessa fotografia?

E10.006. MS- meninos

E10.007. PE- meninos // e mais? o que é que esses meninos têm?

E10.008. MS- armas

E10.009. PE- armas / e que direito é esse? estão a respeitar aí os direitos da criança?

E10.010. MS- não
E10.011. PE- porquê?
E10.012. MS- <IND>
E10.013. PE- e lembras-te qual era esse direito? as crianças não podem ser // sol ?!
E10.014. MS- soldados
E10.015. PE- soldados / e tu achas que é importante respeitar os direitos da criança?
E10.016. MS- sim
E10.017. PE- quem?
E10.018. MS- toda a gente
E10.019. PE- toda a gente? mesmo os adultos?
E10.020. MS- sim
E10.021. PE- e as crianças também?
E10.022. MS- sim
E10.023. PE- obrigada

E11 - Aluno MG:

(...)

E11.001. PE- estão aqui estas fotografias todas / escolhe uma / a que tu mais gostares / olha para todas / podes ver todas e escolhes aquela que tu quiseres
E11.002. MG- <escolheu uma das fotografias>
E11.003. PE- esta / e o que é que está aqui nesta fotografia? são muitos?!
E11.004. MG- meninos
E11.005. PE- meninos // eles parecem-te iguais? parecem todos iguais?
E11.006. MG- <abanou negativamente com a cabeça>
E11.007. PE- e o que é que eles têm na mão?
E11.008. MG- bandeiras
E11.009. PE- bandeiras / se calhar eles não são todos do mesmo país / porque olha as bandeiras são todas diferentes não são?
E11.010. MG- <abanou afirmativamente com a cabeça>
E11.011. PE- então eu vou-te lembrar // este é o direito que todas as crianças têm direito a uma identidade // ainda te lembras o que é ter direito a uma identidade?
E11.012. MG- <abanou negativamente com a cabeça>
E11.013. PE- é ter um nome e uma nacionalidade que é do país em que nós somos // como se chama o país onde nós moramos? portu?!
E11.014. MG- portugal
E11.015. PE- portugal / então nós somos portugueses / não é? / é a nossa nacionalidade / e depois cada um tem um nome / o nome não é igual para toda a gente pois não? / qual é o teu nome?
E11.016. MG- MGM
E11.017. PE- MGM / o meu é diferente / o meu é AFASS // (...) // tu achas que é importante as crianças terem direitos?

E11.018. MG- <abana negativamente com a cabeça>

E11.019. PE- não? / sabes que os direitos é aquilo que protege as crianças de muitas coisas // por exemplo olha / o direito de não ser soldado / as crianças não podem ir para a guerra não é? isso é mau // não podemos / não se pode bater nas crianças / elas têm direito de não lhe batermos // é importante não é / termos direitos?

E11.020. MG- sim

E11.021. PE- e quem é que tem que respeitar os direitos da criança? somos nós?!

E11.022. MG- todos

(...)

E12 - Aluno MSM:

(...)

E12.001. PE- podes olhar para todas / podes escolher a que tu quiseses // (...)

E12.002. MSM- <escolheu uma fotografia>

E12.003. PE- então e o que é que tem aí?

E12.004. MSM- pistola

E12.005. PE- sim e mais?

E12.006. MSM- e a cara pintada

E12.007. PE- a cara pintada // e quem é que está com a cara pintada?

E12.008. MSM- <apontou para as crianças>

E12.009. PE- <IND> e são adultos? olha bem para eles // não parecem meninos mais pequeninos como conheces?

E12.010. MSM- um bocadinho

E12.011. MSM- um bocadinho pequeninos / não é? e tu achas que é bom mandarmos as crianças com pistolas?

E12.012. MSM- não

E12.013. PE- pois não / um dos direitos é que as crianças não podem ser sol?!

E12.014. MSM- soldados // quando se é grande

E12.015. PE- pois

E12.016. MSM- eu não tenho pistolas

E12.017. PE- <IND> as crianças não devem ter / pois não?!

E12.018. MSM- <abana negativamente com a cabeça>

E12.019. PE- o que é que as crianças devem fazer?

E12.020. MSM- porque eles têm medo porque são monstros e depois matam monstro //

E12.021. PE- (...) e o que é que as crianças têm que fazer? o que é que tu fazes? // tu vens à?!

E12.022. MSM- escola

E12.023. PE- e depois no recreio o que é que tu fazes?

E12.024. MSM- lancho e brinco

(...)

E12.025. PE- e tu achas que é importante as crianças terem direitos?

E12.026. MSM- não
E12.027. PE- não?
E12.028. MSM- sim
E12.029. PE- ai decide-te // ou sim ou não //
E12.030. MSM- sim
E12.031. PE- sim / e quem é que achas que deve respeitar os direitos? as crianças?
E12.032. PE- as mães
E12.033. MSM- as mães? serão só as mães?
E12.034. PE- sim
(...)

E13 - Aluno MB:

(...)
E13.001. PE- estão aqui estas fotografias todas / podes escolher uma / a que tu quiseses / e depois falas-me um bocadinho sobre a fotografia / se é um direito da criança / se não estão a respeitar os direitos // a que tu quiseses / a que gostares mais
E13.002. MB- <escolheu uma fotografia>
E13.003. PE- então e o que é que está aqui?
E13.004. MB- os meninos a fazerem um desenho
E13.005. PE- um desenho / e estão aonde?
E13.006. MB- na escola
E13.007. PE- na escola / e isso será um direito das crianças?
E13.008. MB- sim
E13.009. PE- e tu achas que é importante as crianças terem direitos?
E13.010. MB- sim
E13.011. PE- porquê?
E13.012. MB- porque elas têm direito a tudo
E13.013. PE- têm direito a tudo / não é? // e quem é que tem que respeitar os direitos das crianças?
E13.014. MB- os adultos
E13.015. PE- os adultos / e são só os adultos que têm que respeitar?
E13.016. MB- são e toda a gente
E13.017. PE- e toda a gente não é? é importante
(...)

E14 - Aluno SM:

(...)
E14.001. PE- olha lá para estas fotografias e escolhe a que tu quiseses //

E14.002. SM- <escolheu uma fotografia>
E14.003. PE- essa? então pega nela // o que é que está nessa fotografia?
E14.004. SM- meninos e meninas
E14.005. PE- meninos e meninas // o que é que eles estão a fazer?
E14.006. SM- a brincar
E14.007. PE- estão a brincar / e tu achas que é um direito da criança eles poderem brincar?
E14.008. SM- <abanou afirmativamente com a cabeça>
E14.009. PE- <IND> e quem é que deve respeitar esses direitos? são só as crianças? só os adultos? ou todos?
E14.010. SM- todos
E14.011. PE- são todos // obrigada

E15 - Aluno MU:

E15.001. PE- tens aqui estas fotografias todas / podes vê-las todas e escolhes a que tu quiseses
E15.002. MU- <escolheu uma das fotografias>
E15.003. PE- o que é que está aí nessa fotografia?
E15.004. MU- os meninos a terem que ir para a guerra
E15.005. PE- os meninos a terem que ir para a guerra // e tu achas que é correto as crianças irem para a guerra?
E15.006. MU- não
E15.007. PE- há algum direito que diga que não se deve <IND> que as crianças não devem ir para a guerra? (...) as crianças não podem ser sol?!
E15.008. MU- soldados
E15.009. PE- soldados / e aqui estão a respeitar esse direito ou não?
E15.010. MU- não
E15.011. PE- e tu achas que é importante respeitar os direitos da criança?
E15.012. MU- sim
E15.013. PE- e quem é que tem que os respeitar?
E15.014. MU- toda a gente
E15.015. PE- toda a gente? é importante?
E15.016. MU- sim